



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

VIVIANE TAVARES DE GOIS AZEVEDO

**ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

São Cristóvão/SE

2016

VIVIANE TAVARES DE GOIS AZEVEDO

**ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Mariléia Silva dos Reis

Área: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Descrição, leitura e escrita da Língua Portuguesa.

São Cristóvão/SE

2016

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Azevedo, Viviane Tavares de Gois

A994o      Oralidade no livro didático : análise e concepção docente /  
Viviane Tavares de Gois Azevedo ; orientadora Mariléia  
Silva dos Reis. – São Cristóvão, 2016.

138 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade  
Federal de Sergipe, 2016.

1. Língua portuguesa. 2. Oralidade. 3. Livros didáticos. 4.  
Material didático. 5. Professores - Prática. I. Reis, Mariléia  
Silva dos, orient. II. Título.

CDU 81'242:37.02

**Viviane Tavares de Gois Azevedo**

**ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E CONCEPÇÃO DOCENTE**

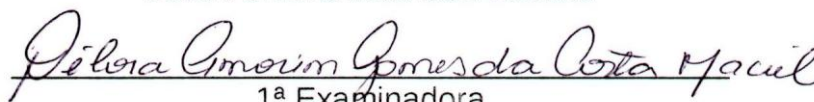
Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

**Banca Examinadora:**



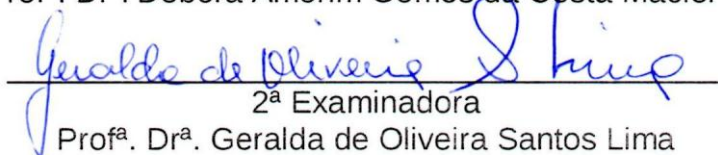
Secretária do PPGL

José Ferreira Machado Bisneto



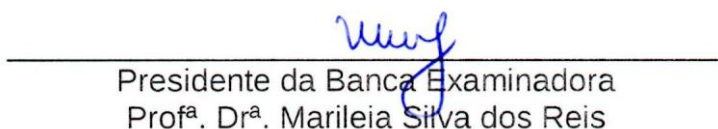
1ª Examinadora

Profª. Drª. Débora Amorim Gomes da Costa Maciel



2ª Examinadora

Profª. Drª. Geralda de Oliveira Santos Lima



Presidente da Banca Examinadora

Profª. Drª. Marileia Silva dos Reis

**Aprovada em:**

São Cristóvão - SE, 26 de Fevereiro de 2016.

A todos que por mim passaram, pois sem dúvida contribuíram para o meu Ser.  
À vida e ao universo por me conduzirem exatamente por esses caminhos e para essas  
pessoas.

## AGRADECIMENTOS

Nós podemos até caminhar sozinhos, mas com certeza os caminhos serão mais longos. Quero dizer que esses dois anos de aprendizado não foram fáceis e que muitas vezes pensei em desistir, por isso a necessidade de agradecer a cada pessoa se faz maior. Quero primeiramente agradecer à força maior que rege o universo, por permitir que as coisas tenham acontecido exatamente como foi; por me proporcionar clareza, tranquilidade e discernimento quando tudo parecia sair do eixo.

Quero agradecer também aos meus pais que sempre foram meus grandes incentivadores, sobretudo na educação. Saibam que honrarei todo esforço feito por vocês. Não importa onde eu chegue, vocês estarão em tudo e em qualquer lugar comigo. Ao meu irmão, Vini, por ser exatamente como ele é e estar sempre ao meu lado. A minha irmã Vanessa, pelo incentivo e exemplo de dedicação. Ao meu companheiro Tenório por ser sempre uma luz para mim, estar comigo em qualquer luta que eu trave e, sobretudo, por entender quando eu fraquejo. Por me dizer: “Se você decidir parar, nós vamos parar, mas isso não faria você feliz. Vamos juntos até o fim”. Sou toda gratidão!

Aos meus amigos de sempre que me sustentam em qualquer momento de desânimo e dúvida. Carol, Tercília, Agnaldo, Fernanda, vocês não fazem ideia de quantos dias meus vocês salvaram. Gratidão por cada palavra de incentivo, por entenderem as minhas ausências, por torcerem, por sofrerem junto, enfim: gratidão por permanecerem tão lindamente em minha vida. Ao “quarteto fantástico”, que sempre deu aquele empurrão para que nunca deixássemos o desânimo se instaurar. Elaine, Jaci e Jaque, vocês foram o melhor presente que o mestrado poderia ter me dado. Gratidão por cada momento compartilhado, pelos desabafos, por dividir suas angústias comigo, por sofrer junto, por comemorar junto também. Quero também agradecer a Sanádia que chegou depois e se tornou uma grande amiga, ali sempre comigo dividindo todas as fases desses dois anos. Aos amigos Flávio e Auda por fazerem desses dois anos um período mais agradável.

Quero deixar registrada aqui também a minha gratidão à minha orientadora Mariléia que sempre foi muito mais que isso. E as professoras Débora Amorim e Geralda de Oliveira pela contribuição e por compartilhar comigo seus conhecimentos. Através dessas pessoas, agradeço a todos que contribuíram para essa conquista.

## RESUMO

Somos povos orais, mesmo diante da inegável contribuição da escrita na sociedade. O trabalho ora proposto tem como foco a língua enquanto atuação social e a fala enquanto atividade central em nossas vidas. Nosso objetivo é analisar o espaço da linguagem oral nos livros didáticos e na concepção docente. Dessa maneira, investigamos como os gêneros orais estão inseridos no material didático. Para tanto, selecionamos o livro didático mais adotado no 1º ano do Ensino Médio na rede estadual da cidade de Aracaju-SE e fizemos entrevistas com uma docente de uma escola na qual o livro citado foi adotado, a fim de estudar como essa inserção do oral é avaliada e como o trabalho acerca dela é desenvolvido. A determinação de tal recorte justifica-se por observarmos uma carência de pesquisas sobre a linguagem oral especificamente na realidade escolar de Sergipe. O enfoque dado à seleção da obra e de um professor do 1º ano do Ensino Médio é justificado por dados de evasão e reprovação escolar trazidos pelo Censo Escolar 2014. Tivemos como subsídio teórico Antunes (2009), Bazerman (2006), Costa-Macieli (2013), Fávero; Andrade e Aquino (2012), Marcuschi (2001; 2007; 2008), entre outros. Para alcançar nossos objetivos, metodologicamente, tivemos duas etapas: (1) análise qualitativa e quantitativa do livro didático “Português: linguagens em conexão”. (2) entrevista a um docente, na tentativa de investigar: a) objetivos quanto ao ensino de língua materna; b) impressão e avaliação do livro didático; c) espaço destinado à oralidade no livro; d) espaço destinado à oralidade na prática docente (objetivos, atividades, avaliação, reação dos estudantes e formação docente). Em nossas análises do material didático, observamos que, apesar da inserção da fala como eixo de ensino, inclusive pelos documentos oficiais (LDB, PCN, OCEM, PNLD) e de uma considerável elevação da presença dos gêneros orais no Livro Didático, a fala não constitui um objeto de estudo, já que sua inserção resume-se às indicações/sugestões que compõem os roteiros de produção textual, dispensando um trabalho efetivo com as variações linguísticas e os graus de formalidade, por exemplo. Verificamos também que algumas atividades abordam a fala fortalecendo a visão dicotômica (fala *versus* escrita), desconsiderando a existência do continuum tipológico. Em relação à prática docente, podemos afirmar que o trabalho com os gêneros orais refere-se basicamente aos trazidos pelo livro didático, abordagem avaliada positivamente pela docente. Evidenciamos também que algumas vezes à fala ainda é relegado o lugar do erro ou do “tudo pode”, apesar disso, verificamos que a oralidade compõe os objetivos de ensino da docente, através de gêneros textuais como a encenação, o debate de opinião e o seminário. Em relação à avaliação dessas atividades, a professora ressalta as dificuldades no trato com o oral e a necessidade de aperfeiçoamentos tanto dos estudantes no momento das apresentações quanto na formação docente no que tange esse eixo do ensino. Dessa maneira, consideramos incipiente a presença da modalidade falada no material didático e enfatizamos a necessidade de um trabalho mais consistente e sistemático da fala enquanto eixo de ensino de Língua Portuguesa em todo o livro. Já em relação ao fazer docente, fica evidente a necessidade de investimento na formação continuada a fim de proporcionar acesso a propostas mais consistentes voltadas para a didatização do oral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagem oral. Livro Didático. Prática docente.

## ABSTRACT

We are oral people, despite the undeniable contribution of writing in society. The work proposed here focuses on language as social action and speech as a central activity in our lives. Our goal is to analyze the space of oral language in textbooks and teaching conception. Thus, we investigated how the oral genres are included in the teaching material. We selected the textbook most widely adopted in the 1st year of high school in the State System of Aracaju-SE and interviewed school teachers from which the book mentioned was adopted in order to study how this insertion of oral is evaluated and how the work on it is developed. The determination of such a cut is justified by observing a lack of research on oral language, specifically, in the school reality of Sergipe. The focus given to the selection of the textbook and a teacher of the 1st year of high school is justified by data on school drop out and failure brought on by the School Census 2014. As theoretical reference we had Marcuschi (2001; 2007; 2008), Bazerman (2006) Antunes (2009), Favero; Andrade and Aquino (2012) and Costa Maciel (2013), among others. To achieve our goals, methodologically, we had two stages: (1) qualitative and quantitative analysis of the textbook “Português: linguagens em conexão” (Portuguese: languages in connection). (2) interview with a teacher in an attempt to investigate: a) goals for teaching the mother tongue; b) perception and evaluation of the textbook; c) space for the orality in the book; d) space for the speaking skills in teaching practice (objectives, activities, evaluation, reaction of students and teacher training). In our analysis of the didactic material, we note that, despite the inclusion of speech as a teaching axis, including the official documents (LDB, PCNs, OCEM, PNLD) and a considerable increase in the presence of oral genres in the Textbook, speech is not an object of study, since its insertion comes down to the directions/suggestions that make up text production scripts, dispensing an effective work with linguistic variations and degrees of formality, for example. We also noticed that some activities addresses speech in such a way that strengthens the dichotomy (speech *versus* writing), disregarding the existence of typological continuum. Regarding the teaching practice, we can say that working with the oral genres basically refers to the ones brought by the textbook, whose approach was assessed positively by the teacher. We showed also that sometimes the speech is still relegated to the place of error or the “everything is possible”. Nevertheless we see that orality comprises the teaching goals of the teacher, through genres like roleplaying, opinion debate the and seminar. Regarding the assessment of these activities, the teacher points out the difficulties in dealing with the oral and the need for improvements for both students, at the time of the presentations, and for teachers’ training regarding this axis of teaching. Thus, we consider the incipient presence of the Speaking in the teaching material and we emphasize the need for a more consistent and systematic work of Speaking as an axis of the teaching of Portuguese Language throughout the book. In relation to the teaching practice, it is evident the need for investment in continuous training in order to provide access to more consistent proposals aimed at the didactization of the oral.

**KEYWORDS:** Oral language. Textbook. Teaching practice.



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LDB-	Lei de Diretrizes e Bases
PCN-	Parâmetros Curriculares Nacionais
OCEM-	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD-	Programa Nacional do Livro Didático
LP-	Língua Portuguesa
LD-	Livro Didático
LDP-	Livro Didático de Português
SAEB-	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
ENEM-	Exame Nacional do Ensino Médio
CINT-	Conversação pela Internet
CFF-	Conversação Face a Face
FNDE-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
MEC-	Ministério da Educação
EM-	Ensino Médio

## ÍNDICE DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Esquema 1-Da fala para a escrita.....	20
Esquema 2- Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita.....	32
Esquema 3- Esquema da sequência didática.....	41
Tabela 1- Censo Escolar 2014, Inep.....	52
Figura 1- Ícones utilizados no livro.....	62
Figura 2- “Na bagagem” e o símbolo de “atividade oral”.....	68
Figura 3- Cartum do capítulo 6.....	68
Figura 4- Questão sobre variação linguística.....	70
Figura 5- Atividade relacionada à exposição oral.....	73
Figura 6- Questões relacionadas ao debate de opinião.....	74
Figura 7- Roteiro relacionado ao gênero “Carta de leitor”.....	75
Gráfico 1- A oralidade enquanto interseção entre os estudos da gramática, literatura e produção textual.....	77
Gráfico 2- Total de páginas e páginas que abordam gêneros orais.....	78
Tabela 2- Gêneros orais abordados pelo Livro Didático e gêneros trabalhados pela docente.....	102

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – “TODOS FALAM E ALGUNS ESCRIVEM”: DA FALA E DA ESCRITA À CONSTRUÇÃO DO SABER SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA.....	5
1.1    Concepção de língua e prática docente .....	5
1.2    Oralidade e escrita.....	9
1.2.1    Desconstruindo o preconceito sobre a fala.....	15
1.3    Fala-escrita com o uso das novas tecnologias .....	16
CAPÍTULO 2 – GÊNEROS ORAIS E PRÁTICA DOCENTE.....	23
2.1. Visão geral sobre gêneros textuais .....	23
2.1.1 Tipos textuais, gêneros textuais e domínio discursivo .....	25
2.1.2 Os gêneros textuais e a interatividade .....	26
2.1.3 Os gêneros e as mudanças.....	26
2.1.4 Os gêneros e sua relação social .....	28
2.2. Os gêneros textuais e os dois contínuos .....	28
2.3. Os gêneros orais .....	32
2.4. O trabalho com o texto falado .....	33
2.4.1. Como trabalhar a oralidade na escola?.....	39
2.5. O papel da escola: prática docente .....	43
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	50
3.1 Seleção do corpus de análise.....	50
Etapas da pesquisa.....	52
3.2 O que dizem os documentos oficiais sobre a oralidade.....	56
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS .....	65
4.1 Análise quantitativa e qualitativa do Livro Didático.....	65
4.2 Análise da entrevista .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	114
Referências Bibliográficas .....	119
Anexos.....	122

## INTRODUÇÃO

Embora não haja dúvidas de que a linguagem oral seja uma atividade central em nossas vidas e que esteja presente nas salas de aula “(nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é trabalhada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.125). Assim, atualmente o trabalho escolar da linguagem oral e seus usos ainda possuem um lugar limitado. Na contramão da importância dada a esse eixo, a oralidade “será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI 2011, p. 36), configurando-se então como um fenômeno heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 127). Nessa perspectiva enunciativa, Marcuschi (2001) define como oralidade a prática social apresentada por meio de gêneros textuais materializados na realidade sonora e em contextos diversos que variam da formalidade à informalidade. Dessa forma, no decorrer desta dissertação, utilizaremos os termos oralidade e gêneros textuais orais tendo como referência a concepção apresentada por Marcuschi (2001). Sendo assim, essa visão opõe-se à dicotomia “oralidade X escrita” e enfatiza a relação entre as duas modalidades no contínuo tipológico dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001).

A fala e escrita durante muito tempo configuraram dicotomias. A fala era vista como o lugar do erro, da desordem, enquanto a escrita era o lugar da ordem, das regras. Hoje já não se permite conceituar essas modalidades da língua como antagônicas (FÁVERO; ANDRADE e AQUINO, 2012; MARCUSCHI, 2001b, 2007, 2008). Dessa maneira, pode-se conceber como textos falados ou escritos em maior ou menor grau a depender das condições de comunicação e das estratégias adotadas para sua formulação. Nesse contexto, temos os textos prototípicos da oralidade, bem como os da escrita. Temos também aqueles construídos por características de ambas as modalidades da língua, como os textos de bate-papo das redes sociais, que apresentam traços constitutivos da oralidade.

As Orientações Curriculares, por sua vez, prescrevem que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta”

(BRASIL, 2006, p. 18). Dessa maneira, fica claro que as Orientações colocam que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28).

Marcuschi (2008, p. 55) enfatiza que “não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas”. Essas práticas contribuem para a construção do processo argumentativo e do raciocínio crítico. Apesar dessa importância, Costa-Maciel (2013) esclarece que a oralidade ainda hoje representa um dos eixos de menor tradição escolar e enfatiza que essa realidade decorre também da incipiência nas pesquisas acadêmicas e pela baixa presença de investigações a respeito do saber docente para o ensino da oralidade.

Nessa perspectiva de inserção da oralidade no ensino de LP, as perguntas norteadoras de nossa pesquisa são: qual o espaço dos gêneros textuais orais no ensino de Língua Portuguesa? Qual o espaço e a visão construídos da oralidade em relação à escrita? Como a visão de língua é construída a partir da inserção (ou não) da oralidade nos livros didáticos (LD)? Quais são os principais gêneros orais trazidos nos livros didáticos? Como esta inserção (ou a ausência dela) é enxergada e trabalhada pelo professor?

Nossa hipótese é a de que a oralidade ainda é subaproveitada no ensino de língua e, principalmente nos livros didáticos de Língua Portuguesa, sendo seu espaço e sua exploração insuficientes. Acreditamos que seja importante esclarecer que essa pesquisa parte de uma inquietação antiga (desde a graduação, com início no PIBID<sup>1</sup>) de investigar como o ensino – e especificamente o ensino de LP – pode aproximar-se mais efetivamente da realidade e das necessidades comunicativas de nossos estudantes e, com isso, contribuir efetivamente para além dos muros da escola. Em nosso trabalho final na graduação, investigamos o espaço, as concepções e práticas de leitura no Ensino Fundamental da Escola Estadual Dep. Djalma Lobo, em Itabaiana-SE.

Ressaltamos que nossas investigações sempre estiveram voltadas para a escola pública por acreditarmos que a qualidade e a eficiência desse ensino garantem a classes menos favorecidas a oportunidade de aspirações maiores e de mudança social por meio do conhecimento e da educação. Através dos textos e da sua relevância para a realidade

---

<sup>1</sup> O PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no qual o graduando atua diretamente em escolas da rede pública da cidade onde estuda a graduação e, assim, tem a oportunidade de iniciar esse contato com a docência.

do estudante, decidimos investigar como o livro didático aborda as questões voltadas para a oralidade e como, a partir do que existe nesse material didático, o professor pode tornar o ensino de língua materna mais significativo e, conseqüentemente, contribuir para que esses estudantes sigam acreditando que sua cultura, sua língua, sua identidade constroem sim a escola e a educação. É assim, através do livro didático, que pretendemos contribuir tanto com os docentes quanto com os estudantes da escola pública estadual.

Além disso, a pouca importância e o espaço insuficiente às práticas voltadas para a oralidade é a justificativa maior dessa pesquisa. Acreditamos que a inserção da oralidade no ensino de LP contribui para a desconstrução da homogeneização da escrita e da fala, bem como, para a desconstrução da ideia que somente o texto escrito deve permear o ensino da língua e as práticas de letramento. Trabalhamos com a língua numa perspectiva de prática social, portanto, as produções estão relacionadas a necessidades comunicativas e a contextos de uso que moldam essa construção de acordo com as intenções e os interlocutores desse texto. Além disso, enfatizamos a necessidade de inserir no processo de letramento as práticas relativas à competência com a oralidade, desconstruindo a imagem de que o texto escrito resume-se aos protótipos de escrita e o texto falado às conversações informais, protótipo da oralidade.

O nosso objetivo geral é compreender como a oralidade é inserida no livro didático de Língua Portuguesa *Português: linguagens em conexão*, do 1º ano do Ensino Médio, e investigar como esta inserção é exercitada e, conseqüentemente, trabalhada pelo professor em sala de aula. Os objetivos específicos envolvem:

- Analisar as inserções da oralidade no livro didático citado;
- Estudar a compreensão docente sobre o trabalho com a oralidade promovido pelo livro didático.

Em relação à metodologia da pesquisa, tivemos duas fases: (i) análise do livro didático; (ii) entrevista com uma professora que utiliza o material na escola da rede estadual onde leciona. Para contribuir com estas etapas, foi feito um breve levantamento dos documentos e avaliações oficiais que dizem respeito ao Ensino Médio, a fim de investigar como os temas relativos à oralidade são abordados e explorados.

Nossa pesquisa apresenta-se organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, **“Todos falam e alguns escrevem: da fala e da escrita à construção do saber sobre a Língua Portuguesa”**, fazemos algumas considerações acerca das

concepções de língua, oralidade e escrita que fundamentam essa pesquisa, bem como discutimos alguns preconceitos relativos à fala. Ainda nesse capítulo, tratamos das novas tecnologias como espaço para a construção do texto falado-escrito, numa perspectiva de continuum.

No capítulo dois, **Gêneros orais e Prática docente**, discutimos algumas concepções de gêneros textuais que dão suporte ao nosso trabalho, tecendo as distinções entre “Tipos textuais, gêneros textuais e domínio discursivo”. Nessa perspectiva, tratamos também da relação gêneros textuais e os dois contínuos (da fala e da escrita), bem como da noção de gêneros orais, do trabalho com o texto falado e de propostas de ensino da oralidade na escola.

O capítulo três, por sua vez, refere-se aos nossos **procedimentos metodológicos**. Aqui, detalhamos melhor nosso *corpus*, bem como as etapas posteriores à seleção do nosso objeto de estudo. Neste espaço tecemos também uma breve contextualização da oralidade nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo quatro, tratamos da análise do livro didático, no qual observamos (i) a abordagem feita acerca da fala, (ii) o espaço dos gêneros orais e (iii) as propostas de trabalho com esses gêneros. Posteriormente, fazemos a análise da entrevista semiestruturada com a docente, baseada em um roteiro previamente organizado, com questões relativas a: (1) atividades; (2) objetivos com essas atividades; (3) avaliação da execução e resultados; (4) reações dos estudantes; (5) formação docente para a oralidade.

Concluindo nossa investigação, consideramos que as propostas trazidas pelo livro didático mostram-se ainda incipientes, destinando um espaço muito restrito à abordagem da fala e, conseqüentemente, ao trabalho com os gêneros orais. Além disso, evidenciamos sinais de uma visão dicotômica atribuída a essa modalidade da língua. Entretanto, na entrevista com a docente, verificamos uma aprovação do material didático, sobretudo no que se refere ao espaço destinado ao oral, ao mesmo tempo em que evidenciamos disposição e vontade de aperfeiçoamento em relação a esse eixo do ensino. Porém, foram evidenciadas algumas inconsistências relacionadas à visão de fala e ao trabalho com a modalidade, não sendo considerada como um objeto autônomo de ensino-aprendizagem no material didático tampouco na prática docente.

## **CAPÍTULO 1 – “TODOS FALAM E ALGUNS ESCRIVEM”: DA FALA E DA ESCRITA À CONSTRUÇÃO DO SABER SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA**

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Considerando que esta pesquisa tem como foco a oralidade em sala de aula, ao longo deste capítulo, discorreremos sobre questões relacionadas à fala e à escrita, suas características e funcionalidades, buscando refletir sobre a dicotomia criada acerca dessas duas modalidades de uso da língua e suas consequências para o ensino. Nesse sentido, faz-se imprescindível que a visão de língua adotada para essa pesquisa seja enfatizada. Para Marcuschi (2008, p. 43), a língua não está relacionada “a um sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem a relações linguísticas imanes”. A visão adotada pelo autor sustenta-se na heterogeneidade e indeterminação, já que está baseada em múltiplas formas de manifestação. Além disso, é dinâmica e suscetível a mudanças, sendo fruto de práticas sociais e históricas, consideradas as condições de produção “e se manifesta em situações de uso concretas como *texto* e *discurso*”. Nesse sentido, a língua é vista como um “conjunto de práticas enunciativas e não como forma desencarnada” (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

### **1.1 Concepção de língua e prática docente**

Antunes (2009, p. 41) refere-se à língua “enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização”. Sendo assim, é importante que a interatividade, funcionalidade e discursividade da língua, inclusive das produções dos estudantes, enquanto sujeitos ativos da aprendizagem, fundamentem esse ensino. Para tanto, seguindo os postulados de Antunes (2009), é necessário que sejam igualmente exploradas através de textos: a escrita, a leitura, a oralidade e a gramática.



Tendo em mente que somente a partir do texto é que se pode construir um estudo efetivo da nossa língua, e que os textos são sempre apresentados a nós através de um gênero textual, o ensino de Língua Portuguesa é, portanto, permeado pelo trabalho com os mais diversos gêneros textuais. Nesse sentido, como nos afirma Antunes (2009), a concepção que se tem de língua constrói todas as atividades pedagógicas de ensino do português, suas funções, seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem, tudo é encaminhado de acordo com o que se entende por língua.

Nesse viés, Antunes (2009) faz uma análise crítica das práticas escolares tradicionais no ensino de nossa língua e deixa claro que, para enfrentar os problemas de nossa educação, a escola e os professores precisam estar envolvidos na construção de alternativas que promovam o “exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita” (ANTUNES, 2009. p. 10), ou seja, que trabalhem em prol de um ensino mais relevante e efetivo da língua. Para a autora, as práticas inadequadas e insuficientes presentes no ensino de português ainda persistem devido a concepções equivocadas de língua, restringindo a língua a uma de suas variações. Nessa perspectiva, o professor deixa de assumir sua principal função: a “de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (ANTUNES, 2009, p. 14) e, conseqüentemente, não consegue formar pessoas críticas, participativas e atuantes, política e socialmente, já que essa participação se dá especialmente através da interação e da linguagem.

Sobre um ensino efetivo, Bagno (2009, p. 16) alerta:

*A variação linguística* tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar *os seres humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados.

Comprometendo a função interativa da língua, a sala de aula de Língua Portuguesa tem se tornado um grande conjunto de pessoas silenciadas que recebem

ensinamentos técnicos sobre sua própria língua, como se essa lhes fosse exterior e desconhecida. Como afirma Antunes (2009, p. 16), faltam tempo e espaço nas aulas de Língua Portuguesa “para se descobrir as regularidades do funcionalismo interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas diversas, conforme as situações sociais em que se inscrevem”, justamente porque o que predomina na aula de Língua Portuguesa é o estudo inócuo de nomenclaturas e classificações da gramática.

Como questionam Knebel *et al.* (2013), em seu estudo sobre as redes sociais e o ensino de Língua Portuguesa, “quais são os assuntos ‘próprios’ das escolas e das salas de aula?”, acrescentamos: quais seriam os gêneros ou suportes ‘próprios’ do ensino de Língua Portuguesa? Por que, em um cenário de mudanças como o que vivemos, o ensino de Língua Portuguesa ainda desconsidera alguns espaços de organização e ressignificação textual? O desconhecimento funcionalista-interativo da língua compromete o desempenho comunicativo em situações reais do uso da língua, dentro e fora do contexto escolar, já que o foco está sempre para o que os estudantes não sabem. A criticidade, o que se pode fazer através do domínio da palavra e a ampliação das potencialidades comunicativas são, portanto, negados.

Em um contexto reducionista, no qual a palavra e a frase descontextualizadas representam o foco do ensino de língua, os objetivos de uma compreensão mais relevante da linguagem ficam prejudicados. (ANTUNES, 2009, p. 19). Faz-se necessário enfatizar, segundo Bagno (In: Antunes, 2009) que “a língua só se manifesta empiricamente na forma de textos e que estes textos é que devem ser o objeto da atividade diária das aulas. [...] Se não é texto, não é linguagem, e só é linguagem se houver interlocução, diálogo, relação social”. É notório que muitas ações institucionais já foram desenvolvidas e que houve um avanço considerável, por exemplo, no que diz respeito aos documentos e avaliações oficiais (PCN, PNLD, SAEB, ENEM) - privilegiando a dimensão interacional e discursiva da língua, através do uso e da reflexão acerca deste -, porém muitas dessas tentativas de inserção apresentam-se ainda insuficientes, assistemáticas e pontuais, o que não altera o quadro preocupante de insucesso, aversão, repetência e evasão escolares. É importante refletirmos também sobre possíveis problemas de aplicação dessas diretrizes. Nesse sentido, a inserção, por mais que fosse satisfatória, esbarraria em problemas dessa ordem.

Assim, pode-se afirmar que, apesar da insuficiência, não falta respaldo legal aos professores para que sejam trabalhadas e levadas ao centro de interesse do ensino as

questões referentes às competências textuais. Diante desse cenário, Antunes (2009) sugere um trabalho pedagógico voltado para quatro campos: *o da oralidade* – nosso foco neste trabalho –, o da escrita, o da leitura e o da gramática.

Em se tratando do trabalho com a oralidade, Antunes (2009, p. 24) enfatiza, corroborando Marcuschi (2001), “a quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” e atribui isso à visão equivocada que se tem da fala como “lugar privilegiado para a violação das regras da gramática”, bem como à crença de que todos já sabem falar, estando, portanto, dispensados os trabalhos e ensinamentos acerca da oralidade. Fica, assim, dispensado também o aprendizado quanto às situações formais de interação que demandam padrões não-coloquiais da oralidade, já que as poucas atividades que existem acerca do oral centram-se em gêneros orais informais sem nenhuma análise mais aprofundada dos componentes conversacionais, restringindo-se à conversa, à troca de ideias, à conversa com o colega vizinho. Sem que, dessa forma, a oralidade seja tomada e explorada como objeto de análise e de ensino da nossa língua.

E “o que fazer para alcançar um estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua” em nossas salas de aula? Como, mais especificamente, trabalhar a oralidade nessa perspectiva? Antunes (2009) afirma ser necessária uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participativa de todos que compõem a escola. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de se prever e avaliar as concepções, os objetivos, os procedimentos e os resultados de todas as ações que pretendam ampliar as competências comunicativo-interacionais dos estudantes. Desta forma, é imprescindível que o docente tenha claro na mente, por exemplo, o que é linguagem, o que é uma língua, para que se ensina, com quais finalidades, de que forma ensinamos, o que se tem conseguido. Essa autocrítica impede que caiamos nos reducionismos, nos preconceitos, no mecanicismo e nas repetições metalinguísticas que comprometem o “exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita” (ANTUNES, 2009, p. 35) de nossos estudantes e, conseqüentemente, sua “competência para a cidadania”.

Ainda sobre o papel e o desafio dos professores de Língua Portuguesa e da escola, Antunes (2009) afirma:

O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’ eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos

com a linguagem (cf. Soares, 1987), a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenômeno linguístico (ANTUNES, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva é possível compreender a importância, relevância e extrema necessidade de aprimorar e enriquecer o trabalho com a oralidade em sala de aula, com o intuito de se desconstruir uma equivocada dicotomia e permitir que nossos estudantes assumam a palavra, tenham voz e, a partir dessas práticas, conheçam de fato sua língua e todos os usos possíveis dela, bem como as características e peculiaridades das modalidades escrita e falada, dos gêneros textuais formais e informais e de seus componentes comunicacionais. Não existir um trabalho efetivo com a oralidade é simplesmente negar o contato e o conhecimento do estudante acerca de sua própria língua e de suas possibilidades de uso e de aprimoramento de suas competências e, com isso, contribuir para uma visão equivocada de língua e linguagem.

## 1.2 Oralidade e escrita

Com base nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2007), trabalhamos aqui a distinção entre as práticas sociais (oralidade e letramento) e as modalidades de uso da língua: fala e escrita. Nesse sentido, a **oralidade** representa “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). E isso, evidentemente, engloba produções textuais das mais informais às mais formais a depender dos diversos contextos de usos.

O **letramento**, segundo Marcuschi (2007, p. 25), “envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima de escrita [...] até uma apropriação profunda”, numa perspectiva em que fala e escrita se complementam, sendo centrais para as atividades comunicativas. Isso quer dizer que um indivíduo pode ter um conhecimento pequeno em relação à escrita, mas desenvolve com sucesso outras atividades no seu dia a dia. Assim, para o autor, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Isso envolve também contextos informais e usos utilitários que se distribuem em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. É, portanto, um

processo de aprendizagem social e histórico de leitura e escrita, configurando-se como um conjunto de práticas, ou seja, de letramentos, como defende Street (2014).

No que se refere à oralidade e ao letramento, Hilgert (2006) enfatiza que a primeira envolve o uso de textos falados, em diferentes contextos, que vão desde os mais protótipos aos mais formais, relativos à prática social da escrita. O letramento, por sua vez, abrange uma gradação de textos escritos que se estende da escrita mais formal até uma escrita mínima, na qual procedimentos próprios da prática social da fala são incorporados. Nas palavras de Costa-Macieli (2006, p. 32):

Os estudos do letramento surgem no cenário educacional como mola propulsora para um novo olhar sobre alfabetização, leitura, escrita e produção textual. Através dele foi incorporado, na reflexão sobre língua e linguagem, o modelo do continuum entre oralidade e escrita imprescindível para a prática de sala de aula. Ou seja, a partir da noção de letramento é que se coloca o grande debate em torno da noção da oralidade (Kleiman, 2002). O letramento desloca a perspectiva dicotômica da relação fala e escrita para uma perspectiva em que ambas as modalidades de uso da língua se completem. Essa postura contribui para o ensino da língua como prática social.

Nesse sentido, a **fala** é “a forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2007, p. 25). Suas principais características são: sons articulados e significativos, aspectos prosódicos, recursos expressivos, tais como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica, recursos verbais e visuais.

A **escrita** representa, por sua vez, o “modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)” (MARCUSCHI, 2007, p. 26). Diferentemente da fala, a escrita manifesta-se, através de uma tecnologia, por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas. Segundo Marcuschi (2007, p. 26), “trata-se de uma modalidade de uso da língua **complementar** à fala” (grifo nosso). Nas palavras de Bazerman (2006, p. 11),

[...] a escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la. Tampouco existiria sem uma história de invenção e manutenção de sistema de escrita, tecnologias de inscrição, gêneros e uso e disseminação organizados [...] a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para

compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar.

Assim, para Bazerman (2006, p. 12), através da escrita é que fazemos “o nosso marco no mundo”. Um exemplo prático da importância atribuída à escrita está em quem nós somos. Dificilmente podemos, diante de uma situação formal, dizer quem somos sem uma certificação/constatação escrita, isso porque mesmo estando ali (fisicamente, presencialmente) não basta para que isso seja creditado. A escrita é a responsável por legitimar isso: se está escrito, é. Isso demonstra o poder e a legitimidade que os documentos escritos têm em nossa sociedade. Falar quem você é ou contar sobre sua vida não certifica quem você é. E esse é só um dos exemplos cotidianos no qual a escrita se torna central em nossas vidas.

No que se refere à escrita e sua relação com o processo de letramento, pode-se afirmar que ela permeia grande parte das nossas práticas sociais. Juntamente com a oralidade, a escrita é usada no trabalho, na escola, no dia a dia, nas relações familiares, na vida burocrática, em atividades intelectuais e, é importante frisar que “em cada um desses contextos as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Essa pluralidade de objetivos e ênfases faz surgir os diversos gêneros textuais e as formas comunicativas específicas para cada contexto de uso da língua. Quanto a isso, Marcuschi (2007) enfatiza que a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. O autor argumenta que a escrita pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Marcuschi (2007) chama a atenção para o fato de que essa modalidade da língua se tornou essencial não por virtudes imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Tal afirmação serve para ressaltar que a posição atual ocupada pela escrita na sala de aula e na escola de modo geral é resultado de um processo histórico, ou seja, não é natural. Para o teórico, a escrita *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2007, p. 16-17).

“Todos falam e alguns escrevem”. Essa frase de Marcuschi evidencia que precisamos pensar nessas duas práticas discursivas como modalidades diferentes da língua que não concorrem, não competem nem se anulam. Considerada por muito tempo como o lugar do caos, a língua falada ganha espaço quando surgem, de fato, os

estudos do texto e, com isso, o processo comunicativo na linguagem falada se transforma em objeto de estudo. Ressaltamos, portanto, a importância de se ter em mente que tanto a fala como a escrita “são atividades comunicativas e práticas sociais *situadas*” (MARCUSCHI, 2007, p. 21, grifo nosso) e que essas duas modalidades constituem usos *reais* da língua. Cabe ainda ressaltar que *todas* as culturas fazem uso da comunicação oral, sendo assim, é fundamental refletir sobre o tratamento que a oralidade tem no ensino de português. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), o “falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”.

Somos povos orais, já que a oralidade é, enquanto prática social, inerente ao ser humano e que, apesar das inúmeras tecnologias que surgem, nunca será substituída. Temos na oralidade o nosso grande meio de expressão e de comunicação humana como uma “porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

Nesse sentido, Marcuschi (2007) argumenta que não se pode tratar dos fenômenos da fala e da escrita (relação entre fatos linguísticos) e das práticas sociais de oralidade e escrita esperando um consenso ou uma linearidade, pois essas práticas refletem o dinamismo próprio da organização da sociedade. A língua, nesse sentido, estabelece complexas relações com as representações e também com as formações sociais. E essa funcionalidade da língua é, em geral, mais visível nos atos de fala. É importante ressaltar que em nossos usos corriqueiros da língua, tanto a oralidade como a escrita não são “responsáveis por domínios estanques e dicotômicos”, existem as práticas sociais que “pedem” o texto escrito, assim como existem aquelas em que a tradição oral é a modalidade ideal. Assim, a oralidade e a escrita representam duas modalidades igualmente necessárias às nossas práticas sociais e não “duas propriedades de sociedades diversas”. Isso nos ajuda a refletir melhor sobre a inadequação na distinção entre sociedade letrada e iletrada **de forma dicotômica**, já que uma não substitui a outra nem diminui sua importância e funcionalidade. Marcuschi (2007), a partir das contribuições de Duranti (1997), afirma:

[...] a cultura é um dado que torna o ser humano especial no contexto dos seres vivos. Mas, o que o torna mais especial é o fato de ele dispor de uma linguagem simbólica articulada que é muito mais que um sistema de classificação, pois é também uma prática que permite que estabeleçamos crenças e pontos de vista diversos e coincidentes sobre as mesmas coisas. Daí ser a língua um ponto de apoio e emergência de consenso e dissenso, de

harmonia e de luta. Não importa se na modalidade escrita ou falada (MARCUSCHI, 2007, p. 35).

Como ressalta Fávero; Andrade e Aquino (2012, p. 12), “a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo constituir objeto de estudo”. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 18) afirma que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê”. Talvez por conta disso exista a ideia de que todos já sabem falar e a escola, portanto, não precisa se preocupar com essa competência, já que ela teoricamente é absorvida com o passar do tempo.

Porém, como adverte Marcuschi (2007, p. 18), “mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização”. E isso inclui diversas esferas de usos da língua, seja ela falada ou escrita, que vão desde as conversações mais simples e espontâneas até textos mais formais. Já “a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola” (MARCUSCHI, 2007, p.18). Fato que acaba gerando a ideia de prestígio e a associação da escrita com a escolarização. O que, segundo o autor, não passa de um equívoco já que em alguns países, como a Suécia, a alfabetização já se deu de maneira desvinculada da escolarização.

Apesar dos equívocos ainda existentes,

[...] parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola **e domina, em sua essência, a gramática da língua**. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012. p. 13) (Grifos nossos).

De acordo com essa consciência de que a oralidade tem um papel fundamental no ensino de língua, fica esclarecido que não se trata de ensinar o estudante a falar, isso ele já faz antes mesmo de chegar à escola. A questão é criar a consciência de que ele tem a sua disposição formas diferenciadas (em maior ou menor grau de formalismo) de elaborar seu texto de acordo com as diferentes situações comunicativas, levando em consideração “quem”, “por que” e “quando”. Nesse sentido, é importante enfatizar que



através do estudo da oralidade, é possível discutir questões relativas à identidade e individualidade cultural dos falantes, enquanto na escrita isso é geralmente “vencido” pela normatização/padronização. Isso não quer dizer que a fala não obedeça uma norma, o fato é que na fala essas marcas são mais evidentes.

Assim, as relações entre fala e escrita se dão dentro de um contexto de práticas comunicativas e de gêneros textuais. Descartamos a possibilidade de tratar a oralidade e o letramento “de maneira estanque e dicotômica”, numa perspectiva de “superação do mito de supremacia social e cognitiva da escrita sobre a oralidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 10). Portanto, segue-se uma visão funcional e o contínuo de variações, gradações e interconexões é preservado. Através dessa visão, busca-se entender as práticas linguísticas como práticas sociais nas quais estão envolvidos seres humanos empenhados na solução de problemas de ordens diversas. “Seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis” (MARCUSCHI, 2007, p. 10-11). Trata-se, portanto, de uma análise dos usos e das práticas sociais e não somente de formas abstratas (MARCUSCHI, 2007).

Esta mudança de visão operou-se a partir dos anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção de supremacia cognitiva da escrita. [...] Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais (MARCUSCHI, 2007, p. 16).

Segundo Marcuschi (2007), uma simples conversa com um amigo sobre o que lemos pela manhã no jornal, ou o fato de relatar, através da escrita, a um filho ou desconhecido o que ouvimos durante o dia a respeito de um dado assunto já nos submete a operações sócio-discursivas bastante complexas. De acordo com o autor, “o correto é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 10). Ele acrescenta que são os usos que fundam a língua e não o contrário, dessa maneira, falar e escrever bem não significa ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas ser capaz de fazer usos da língua que produzam o efeito desejado numa dada situação. Nesse sentido, Marcuschi (2007) evidencia que é a intenção comunicativa que funda o uso da língua por meio de um discurso significativo e não a morfologia ou a gramática.

### 1.2.1 Desconstruindo o preconceito sobre a fala

Em se tratando dos “preconceitos linguísticos” que, na maioria das vezes, estão relacionados à fala, trazemos as contribuições de Bagno (2009). Como afirma o autor, “o preconceito linguístico fica claro numa série de afirmações que já fazem parte da imagem (negativa) que o brasileiro tem de si mesmo e da língua falada por aqui” (BAGNO, 2009, p. 26). Segundo ele, a supervalorização da língua escrita e o consequente desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo. Alguns desses mitos que se referem à fala são: “As pessoas sem instrução falam tudo errado”, “O certo é falar assim porque se escreve assim”, “É preciso saber gramática para falar e escrever bem”. Ou seja, o “erro” e o desprestígio estão, quase sempre, associados à fala. Todos esses mitos partem de um primeiro: o da “unidade linguística do Brasil”. Nas palavras de Bagno (2009, p. 27),

esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Partindo do pressuposto de que a oralidade e o letramento são práticas sociais, cada uma das modalidades com os seus papéis na civilização contemporânea, o tratamento dado a estas ultrapassa a análise do código. Dessa maneira, língua e texto referem-se a um “conjunto de práticas sociais” e a oralidade e o letramento representam “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2007, p. 16).

Em relação às generalizações e aos equívocos no que diz respeito à fala e à escrita, Marcuschi (2007, p. 17) enfatiza que não se pode considerar a escrita como uma representação da fala ao mesmo tempo em que não se pode, com base no argumento de “primazia cronológica”, considerar “a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita”.

Numa perspectiva de desconstrução do mito de superioridade de uma modalidade em relação à outra, podemos afirmar que tanto no que diz respeito à eficácia comunicativa quanto em termos de potencial cognitivo, as duas modalidades apresentam-se como indispensáveis dentro das práticas sociais que envolvem o uso da

língua. E são essas práticas que “determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas” (MARCUSCHI, 2007, p. 18). Nesse sentido, Bagno (2009, p. 69) afirma:

É claro que é preciso ensinar a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada ‘artificial’ e reprovando como ‘erradas’ as pronúncias que são resultado da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer ‘bulacha’ ou ‘bolacha’, mas que só pode escrever BOLACHA, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito – mas é preciso lembrar que ela funciona como uma partitura de uma música: cada instrumentista vai interpretá-la de um modo todo seu, particular!

A partir dessa pluralidade de usos da língua e das produções textuais correspondentes, temos presenciado, cada vez mais, entrecruzamentos da fala e da escrita. Um exemplo disso são os textos produzidos na Internet.

### **1.3 Fala-escrita com o uso das novas tecnologias**

Como afirma Marcuschi (2010, p. 20), “não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas à área de comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais”. A intensidade do uso dessas tecnologias e as interferências delas decorrentes fazem com que esses novos gêneros sejam originados. Marcuschi (2010) cita como “formas discursivas novas” os telefonemas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (os *e-mails*), bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (aulas *chats*) e enfatiza a assimilação de um gênero por outro gerando novos, como é o caso do *e-mail*. Segundo o autor (2010, p. 21), “o *e-mail* (correio eletrônico) gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc.) e nos bilhetes seus antecessores”, apesar disso, esses novos gêneros instauram uma nova relação com os usos da linguagem por possuírem uma identidade própria.

Numa discussão acerca do texto produzido a partir das novas tecnologias, enquanto novo espaço de escrita em sala de aula, Marcuschi (2001a) defende a inserção das novas tecnologias e das novas formas de ler e escrever como objetos de ensino-aprendizagem. Essa nova maneira de produzir texto representa um novo espaço de

escrita e de leitura: não lemos nem escrevemos mais como fazíamos quando tínhamos apenas o livro. A escrita torna-se uma tarefa menos individual, mais coletiva e colaborativa. Nesse cenário de desconstrução – da noção de texto, de “naturalidade da escrita” –, o hipertexto propicia “um conjunto de possibilidades de *constituição textual plurilinearizada*, condicionada por interesses e conhecimentos do leitor-co-produtor” (MARCUSCHI, 2001a, p. 99).

Por meio das contribuições de Halliday (1996), Marcuschi (2001a) argumenta que as novas tecnologias e todas as mudanças acarretadas por elas colaboram para a desconstrução da oposição entre fala e escrita, já que os *e-mails* e *chats*, por exemplo, solicitam um modo de uso da língua mais próximo da fala. Assim, podemos falar de uma estreita relação entre “o mais antigo meio de representação, a língua oral, e o mais novo, a multimídia eletrônica” (SMITH, 1994, p. 281 *apud* MARCUSCHI, 2001a, p. 102), o que nos faz pensar na supremacia destinada à escrita ainda hoje e o “desprezo” para com a fala em nossas escolas e estudos. O nosso novo contexto de produção de textos não dispensa uma reflexão séria acerca da oralidade e uma série de novos gêneros textuais produzidos no contexto da tecnologia eletrônica. Como afirma Marcuschi (2010, p. 21), essas novas formas comunicativas desafiam “as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam de forma definitiva a velha visão dicotômica **ainda presente em muitos manuais de ensino de língua**” (grifo nosso).

O texto produzido no bate-papo do *facebook*, por exemplo, encontra-se em uma posição intermediária entre a escrita e a fala. Apesar de a conversação se dar através do meio escrito, várias características da fala constroem esse texto: a simultaneidade temporal, a forma textual, o uso dos *emoticons* para representar os gestos, os movimentos; a troca de turno, típico da fala, que constrói o todo textual, dentre outros aspectos. Ou seja, são os vários tipos de semioses - signos verbais, sons, imagens e formas em movimentos - citados por Marcuschi (2010), quando afirma que a linguagem constituinte desses novos gêneros torna-se cada vez mais plástica.

Segundo Hilgert (2006), a conversação na Internet (CINT) se dá em um contexto no qual fala e escrita se complementam. O texto produzido aí está em uma “posição intermediária” entre as duas modalidades, podendo ser definido, nas palavras do autor, como um texto “falado” por escrito. Xavier (2005, p. 2), por seu turno, afirma que o espaço virtual possibilita “formas novas de transcrever e reapresentar a linguagem oral”. A análise de Hilgert (2006) sobre o bate-papo ou “chat” na Internet indica que, ao mesmo tempo em que os interlocutores se sentem como se estivessem em presença um

do outro, o texto se dá por meio gráfico. Portanto, tem-se uma escrita muito marcada pela interatividade (trocas de turno) e pela criatividade em atribuir ao texto escrito marcas da comunicação face a face (CFF). A importância desse tipo de trabalho está na desconstrução da ideia estanque tanto da fala quanto da escrita, já que o texto escrito, nas condições de produção da CINT, será afetado por muitas características da fala.

Os cumprimentos informais, os alongamentos vocálicos e a ênfase nos sinais de pontuação são alguns dos recursos utilizados nesse tipo de texto para tentar traduzir algumas das manifestações exclusivas da fala. Sobre essas inovações, Xavier (2005, p. 2) argumenta que as formas gráficas são muitas vezes reconfiguradas e ressignificadas, “tal como acontece com parênteses, traços, barras e outros sinais de pontuação que formam feições humanas e passam a representar estados d’alma”, referindo-se aos *emoticons*. Nesse sentido, Hilgert (2006) afirma que esse texto se aproxima tanto dos textos da conversação telefônica (fala), como das cartas pessoais e bilhetes (escrita). Diferentemente da carta e do bilhete, a comunicação acontece em tempo real e o texto ali produzido não se caracteriza como um todo independente, ele é construído na troca de turnos em tempo real entre os interlocutores, formando um todo de sentido a partir da interrelação de diversos turnos. Além disso, na CINT, nem sempre os interlocutores se conhecem ou são identificados. Considera-se, portanto, que o texto da CINT encontra-se em um determinado ponto de uma escala entre fala e escrita, já que é concebido como fala, essencial e intensamente dialogal, porém realiza-se por meio gráfico.

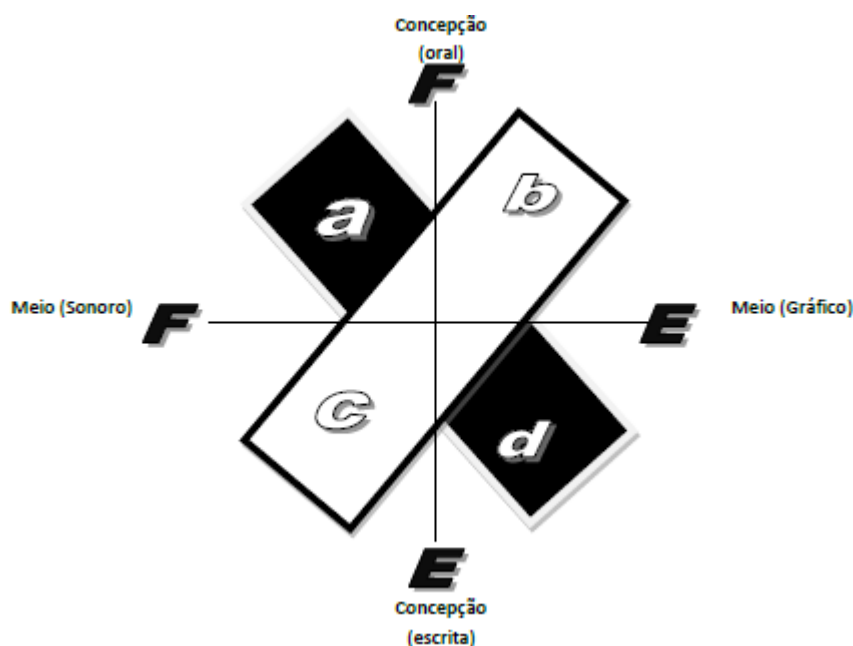
É importante enfatizar as questões “realização” e “concepção”. Hilgert cita Koch e Oesterreicher (1994, 1990 e 1985) a fim de esclarecer que “fala” e “escrita” tanto podem ser empregadas como meios distintos de **realização** textual (manifestação fônica ou gráfica) ou como maneiras distintas de **concepção** do texto, levando em consideração as condições de comunicação do texto e as estratégias adotadas para a formulação. Um bilhete para um amigo, por exemplo, tem a sua realização escrita, apesar de ser conceitualmente um texto falado. Já o discurso acadêmico, apesar de realizar-se via fala, conceitualmente é um texto escrito.

Nessa perspectiva, Hilgert (2006, p. 19) esclarece:

Um texto conceitualmente **falado prototípico**, ao contrário do conceitualmente escrito, se caracteriza, do ponto de vista das condições de comunicação, por um alto grau de privacidade, de intimidade, de envolvimento emocional, de mútua referencialidade, de cooperação, de dialogicidade, de espontaneidade entre os interlocutores e, também, por um

destacado grau de dependência situacional e interacional das atividades de comunicação, além de um baixo grau de concentração temática (Grifo nosso).

Sabendo que a fala é concebida oralmente e em meio sonoro e a escrita é concebida na escrita e em meio gráfico, Marcuschi (2007, p. 39) cruzou essas distinções e representou as possibilidades de usos nas diversas esferas sociais com base no meio de produção e na concepção discursiva.



Esquema 1- Da fala para a escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 39).

Então temos os meios de produção sonoro e gráfico e as concepções discursivas oral e escrita e as suas combinações que representam as relações mistas em que se estabelecem os gêneros textuais. Assim, “a” representa o texto tipicamente falado, tanto em relação ao meio de produção quanto a sua concepção. Temos como exemplo de “a” a conversação espontânea. “d”, por sua vez, representa o texto prototípico escrito: apresentando-se no meio gráfico e sendo conceptualmente escrito, como por exemplo, o artigo científico. Já “b” e “c” representam as formações mistas nas quais se mesclam as modalidades da língua. “b” é conceptualmente oral, porém efetiva-se em um meio gráfico, como é o caso das entrevistas (feitas oralmente) publicadas em revistas. Já “c” apresenta-se em meio sonoro e é conceptualmente escrito, como acontece com as notícias de TV.

Nessa perspectiva e retomando o texto da conversação via *facebook*, este se organiza no domínio B, ou seja, numa concepção oral e em meio gráfico. O falante ultrapassa os limites do computador e produz um texto conceptualmente falado, porém

com a presença dos recursos gráficos, símbolos e *emoticons*, o que o aproxima da naturalidade da conversação face a face.

A justificativa dessa discussão sobre o texto nas redes sociais está relacionada ao fato de esta modalidade de texto representar hoje um fato corriqueiro entre nossos estudantes. Além disso, é fundamental considerar as inovações e as novas maneiras de abordar a língua portuguesa de uma forma mais próxima do cotidiano dos estudantes. Se os principais agentes da nossa educação não são mais os mesmos, não podemos enxergá-la como fazíamos no século passado. Assim, reforçamos que a escrita nas redes sociais faz parte do dia a dia deles e esse material pode representar um eficiente caminho para se discutir em sala de aula questões sobre a fala e a escrita, desconstruindo os mitos mencionados. Além disso, é uma forma de inserir a produção dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, tornando-os ativos na construção desse conhecimento sobre nossa língua e seus diferentes usos.

Assim, reafirmamos nosso posicionamento em relação à língua e suas modalidades de uso. Ressaltamos a inexistência de propriedades intrínsecas negativas na fala, assim como privilegiadas no que se refere à escrita. Como nos diz Marcuschi (2007, p. 35), “são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada”. Apesar de a fala ter uma precedência cronológica em relação à escrita, que tem um prestígio social mais acentuado em nossa cultura, isso não se trata de parâmetro linguístico tampouco de critério intrínseco de supremacia. O fato de existir culturas nas quais a fala é mais prestigiosa que a escrita é uma prova que o “prestígio” da escrita em nossa cultura refere-se a uma postura ideológica.

Conforme o autor supracitado (2007, p 37), “a fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código”, nesse contexto a ênfase é atribuída à dicotomia e, muitas vezes, intensifica uma visão preconceituosa no estudo dessa relação. Não se deve observar a fala em comparação com a escrita, a “estabilidade” em oposição à variação ou à consciência espontânea. É preciso considerar os contextos de uso, a fala padrão, os diversos gêneros textuais advindos de cada prática social. São diversas as correlações em diferentes planos, o que faz emergir um conjunto de variações, o que descarta uma visão simples de variação linear. Existem variações no plano da escrita, assim como existem na fala.

Levando em consideração os avanços dos estudos da relação entre a língua falada e a língua escrita, Marcuschi (2007) afirma que se pode inferir dessas investigações que há mais semelhanças que diferenças tanto no que diz respeito aos aspectos linguísticos quanto aos aspectos sociocomunicativos, sendo assim, essas relações de semelhanças e diferenças não podem ser consideradas estanques nem dicotômicas, “mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo)”, dessa maneira, são “mais bem compreendidas quando observadas no contínuo dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2007, p. 45).

Além disso, o autor enfatiza que muitas das “diferenças” atribuídas às modalidades são, na verdade, propriedades da língua, como: contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento. Não havendo, portanto, nenhuma “diferença linguística notável que perpassasse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das modalidades” (MARCUSCHI, 2007, p. 45). Outro ponto importante trazido por Marcuschi (2007) é a normatização tanto na fala como na escrita. Nas palavras do autor, “não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicalizados” (MARCUSCHI, 2007, p. 46), o que desconstrói a imagem de exclusividade de norma em relação à escrita.

Nesse contexto, faz-se importante ainda ressaltar que tanto a fala como a escrita são multissistêmicas. Assim, a fala serve-se da gestualidade, da mímica e da prosódia, por exemplo, enquanto a escrita serve-se da cor, tamanho, forma/fonte das letras e dos símbolos, como também de elementos icônicos e pictóricos, ou seja, nenhuma das duas modalidades resume-se a uma única dimensão expressiva, as duas são igualmente complexas. Em relação à escrita, Marcuschi (2007) enfatiza outro ponto importante nessa desconstrução que é a forma como nos apropriamos da escrita a fim de “estabelecer, manter e reproduzir relações de poder”, não podendo, portanto, estar relacionada a uma ideia totalmente “libertária”.

De acordo com tudo que aqui foi exposto, consideramos que a visão dicotômica das duas modalidades da língua não se sustenta. Uma não pode ser considerada a representação da outra, suas diferenças não devem ser vistas como polares e sim como graduais e contínuas (MARCUSCHI, 2007). Nesse sentido, a superioridade ou inferioridade são descartadas, já que temos duas opções de atualização da língua nas nossas atividades sócio-interativas que não se anulam ou se encontram em conflito. Como afirma Marcuschi (2007, p. 47), não se trata de caos e ordem. Trata-se de uma



ordem e outra ordem. Diferentes e igualmente indispensáveis, afinal “não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados”.

Acreditando na importância da contribuição da universidade – em termos de conhecimentos relevantes para a produção de conhecimento na escola –, no próximo capítulo, teceremos a relação entre gêneros textuais e oralidade na visão de língua enquanto interação; trataremos de alguns gêneros orais e abordaremos como o livro didático e os docentes lidam com a produção textual falada.

## CAPÍTULO 2 – GÊNEROS ORAIS E PRÁTICA DOCENTE

Eu também desejo ardentemente que qualquer ‘menino do povo’ possa ‘entender Drummond, odiar Drummond e um dia, quem sabe, superar Drummond’. Só não quero que isso seja feito por meio de uma pedagogia repressora, autoritária, baseada numa concepção de língua arcaica, que trate a heterogeneidade linguística como um ‘mal social’ que deve ser extirpado a todo custo.

Marcos Bagno

Neste capítulo são discutidas algumas abordagens acerca dos gêneros textuais orais e sua presença, através dos materiais didáticos, no ensino de Língua Portuguesa.

### 2.1. Visão geral sobre gêneros textuais

Ao longo da história, a linguagem humana foi concebida de diversas maneiras<sup>2</sup> e a concepção de linguagem representa um ponto central na prática pedagógica. Aqui a linguagem “é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação” (MARCUSCHI, 2008), já a língua refere-se a um conjunto de práticas enunciativas. Dessa maneira, consideramos que “todo uso da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008). Assim, enfatizamos, corroborando Marcuschi (2008, p. 154), que é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, sendo assim, é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, logo, “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”.

A noção e as definições de gêneros textuais aqui adotadas estão centradas em suas funções e intenções, ou seja, em sua ação social (MARCUSCHI 2008, 2010; BAZERMAN, 2006; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-MACIEL, 2013). Longe de serem entidades naturais, os gêneros textuais<sup>3</sup> “são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2010. p. 31) e meios de agência que não podem ser analisados “divorciados da ação e das situações dentro das quais aquelas

---

<sup>2</sup> Costa-Maciel (2006) sintetiza essas concepções em: a estruturalista – na qual a linguagem é vista como expressão do pensamento; a transformacionalista – que enxerga a linguagem como instrumento de comunicação e a enunciativa: na qual a linguagem é vista inserida em um processo de interação.

<sup>3</sup> Como bem frisa Marcuschi (2008), é provável que existam variações culturais marcadas quanto às formas produzidas de gêneros, já que estes “não só refletem, mas constituem as práticas sociais”.

ações são significativas e motivadoras” (BAZERMAN, 2006. p. 10). Nesse sentido, “sua ampliação e modificação resultam da exigência da língua, conforme a complexidade das esferas de uso” (COSTA-MACIEL, 2013).

Antes associada especialmente aos gêneros literários, a expressão “gêneros” esteve associada aos estudos de Platão - com a tradição poética -, Aristóteles<sup>4</sup>, Horácio e Quintiliano, passando pela Idade Média, Renascimento, Modernidade, até os primórdios do século XX. (MARCUSCHI, 2008). Hoje a noção de gêneros não está vinculada somente à literatura. Segundo Marcuschi (2008, p. 149), a atual análise de gêneros “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”. Nesse sentido, Marcuschi (2008), citando Bronckart (1999), afirma que os gêneros estão associados a mecanismos de socialização e de comunicação humana. De acordo com Bazerman (2006, p.23), para quem o estudo dos gêneros demonstra o funcionamento da sociedade,

os gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Marcuschi (2010, p. 31) corrobora essa visão, afirmando que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. A partir dos postulados de Bakhtin (2003), Marcuschi (2010) ao tratar dos gêneros do discurso considera, sobretudo, o seu processo de produção e a intrínseca relação com as atividades humanas realizadas dentro das esferas de comunicação, considerando as condições de produção, as especificidades e finalidades de cada esfera. Além disso, Marcuschi (2010) enfatiza que esses tipos de enunciados não são estanques nem presos a formas. Pelo contrário, são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas,

---

<sup>4</sup> A visão aristotélica sobre os gêneros foi amplamente desenvolvida na Idade Média, quando surge uma teoria mais sistemática sobre o assunto. Segundo Aristóteles, o discurso é composto por três elementos: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala; existem três tipos de ouvinte: como espectador que olha o presente, como assembleia que olha o futuro e como juiz que julga coisas passadas. Sobre os julgamentos, Aristóteles divide-os em três gêneros de discurso retórico: discurso deliberativo, discurso judiciário e discurso demonstrativo. Além disso, Aristóteles distinguiu a epopeia, a tragédia e a comédia. (MARCUSCHI, 2008).

cognitivas e institucionais. São, portanto, heterogêneos, *relativamente estáveis*, baseados em três elementos que se fundem no todo do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2003). Nessa perspectiva,

quando o sujeito age discursivamente em determinada situação, realiza a seleção dos gêneros em função da ação discursiva. É no processo de “adoção-adaptação” dos gêneros que o indivíduo realiza duas atividades complementares: a adequação do gênero ao ambiente de uso e a efetivação da linguagem de acordo com o gênero. Para Bronckart (1999, p. 103), esse movimento simultâneo dá ao gênero a dinamicidade que o caracteriza como fundamentalmente histórico e em constante processo de renovação. (COSTA-MACIEL, 2013, p. 43)

Dizemos então que a escolha do gênero textual depende dos objetivos a serem alcançados, do lugar onde o texto é produzido e do interlocutor. De acordo com Costa-Maciel (2013, p. 44), “nesse processo adaptativo, há um movimento de inserção do sujeito na língua, sendo esse sujeito situado historicamente e produtor de enunciados de acordo com o propósito de suas ações”. Segundo Marcuschi (2010, p.35), esses modelos comunicativos “servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação”. Considerando importante estabelecer algumas distinções, temos:

### **2.1.1 Tipos textuais, gêneros textuais e domínio discursivo**

Reafirmando a prerrogativa de que “a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*”, defendida por Bakhtin (1997) bem como por Bronckart (1999), Marcuschi (2010) reforça que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (p. 23), tratando a língua sempre e seus aspectos discursivos e enunciativos. É fundamental ressaltar que *texto* é entendido aqui como “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Nesse contexto, faz-se importante distinguir *tipo textual* de *gênero textual*. O primeiro está relacionado às sequências linguísticas típicas, ou seja, à “natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2010. P. 23) e abrange as categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

A expressão *gênero textual*, por sua vez, refere-se a “*textos materializados* que encontramos na nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010. P. 23). Porém não devem ser vistos como entidades formais e sim como entidades comunicativas e, portanto, como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (Marcuschi, 2010. P. 26). Assim, é importante notar que em um gênero textual podem coexistir diversas tipologias textuais, como, por exemplo, em uma carta pessoal. Podem ser encontrados tipos textuais como: sequência narrativa, argumentação, descrição de alguma situação, exposição etc.

Outra distinção importante a ser feita é em relação à expressão *domínio discursivo*. Ressaltamos que *discurso* é entendido aqui como “aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza em textos” (Marcuschi, 2010. p. 25). O termo *domínio discursivo*, por sua vez, não diz respeito a textos nem a discursos, “mas propicia o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2010. P. 24). Temos, então, no campo dos *domínios discursivos*, o discurso jornalístico, discurso religioso, discurso jurídico que dão origem a diversos *gêneros textuais*.

### **2.1.2 Os gêneros textuais e a interatividade**

Por meio de uma perspectiva textual-discursiva na qual se concebe a língua como atividade interativa de caráter social, histórico e cognitivo, é sabido que quando falamos ou escrevemos, estamos consequentemente produzindo um gênero textual. Portanto, os gêneros só podem existir em um contexto de interação. Na fala de Marcuschi (2010 p. 19), “fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Dessa maneira, é indiscutível que esses gêneros sejam vinculados a nossa vida cultural e social.

### **2.1.3 Os gêneros e as mudanças**

Para Antunes (2009, p. 50), o paradoxo de “variação e organização estável dos textos é apenas o reflexo da natureza mesma da linguagem, definida como sujeita à

tradição e, ao mesmo tempo, subordinada à ação livre dos falantes”. Nesse sentido, apesar de certa regularidade, os gêneros não podem ser vistos como “instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” e sim como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010. p. 19).

Em se tratando de variação quanto aos gêneros, é evidente que seu surgimento está atrelado às necessidades e atividades socioculturais, como já foi dito. A exemplo disso, podemos refletir sobre a quantidade de novos gêneros, sobretudo no que se refere às novas tecnologias, principalmente se considerarmos a realidade das sociedades anteriores à escrita.

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2010. p. 20)

Isso deixa claro que, da mesma maneira que surgem, os gêneros textuais podem cair em desuso, justamente por situarem-se e integrarem-se funcionalmente às culturas nas quais são desenvolvidos. Os gêneros são, portanto, “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura” (MARCUSCHI, 2010. p. 34). Além das questões de “uso e desuso”, os gêneros podem apresentar uma estrutura híbrida, ou seja, ocorre “uma mescla de gêneros em que um gênero assume a função do outro” (MARCUSCHI, 2010. p.33). A exemplo disso, podemos citar um artigo de opinião escrito em formato de poema, configurando uma hibridização textual com intergêneros. Diante disso, Marcuschi (2010, p. 33) enfatiza a distinção entre **intertextualidade intergêneros** e **heterogeneidade tipológica**. A primeira está relacionada a “uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero”, já a segunda refere-se “ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais”.

### 2.1.4 Os gêneros e sua relação social

Em se tratando de “gênero, agência e escrita”, através de uma abordagem social, Bazerman (2006) afirma que o gênero configura uma ação social e funciona como uma “ferramenta de agência”. E que em sala de aula essa ferramenta torna-se poderosa para a formação e o desempenho em todas as esferas da comunicação humana. Para tanto, é preciso, segundo o autor, que esse ensino baseado nos gêneros vá para além de um exercício de formas. Nessa perspectiva, Bazerman (2006, p. 9-10) afirma:

Gênero, como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis da economia [...] essas questões nos ajudam a compreender, principalmente como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos.

Nesse mesmo viés, Bonini (2007, p. 58) enfatiza que “o que fazemos a cada enunciação é reconfigurar algum aspecto da realidade”, assim é evidenciada a relação entre gênero textual e as práticas sociais que lhe dão base ou que dele desencadeiam. Para o autor supracitado, o gênero não é então somente um meio pelo qual se transmite uma mensagem, é, pelo contrário, “um princípio aglutinador de um conjunto de ações e práticas sociais” (BONINI, 2007, p. 66). Em relação ao ensino, Bonini frisa, citando as contribuições de Geraldí na década de 80, a necessidade de pôr os estudantes em contato com práticas sociais efetivas, nas quais o sujeito da linguagem seja enfatizado.

### 2.2. Os gêneros textuais e os dois contínuos

A **perspectiva dicotômica** encara a fala *versus* a escrita, enfatizando sobretudo as diferenças entre as duas modalidades de uso da língua. Esse fato divide a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos. Segundo Marcuschi (2007, p. 27), trata-se “de uma análise que se volta para o código e permanece na influência do fato linguístico”. Nas palavras de Hilgert (2006, p. 18), “essa caracterização é evidentemente idealizada, pois, além de não contemplar a correlação das duas modalidades entre si, considera cada uma um fenômeno monobloco, estático e homogêneo”. Nesse contexto de rigor e restrição, essa perspectiva “deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*”

(MARCUSCHI, p. 27). A fala então, segundo essa perspectiva, é definida como: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária. A escrita, por sua vez, é descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa. Essa visão desconsidera os usos discursivos e a própria produção textual, sua observação é restritamente “fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização)” (MARCUSCHI, p. 28).

De acordo com Marcuschi (2007, p. 28):

A perspectiva da dicotomia estrita oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a *visão imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. Esta visão, de caráter estritamente formal, embora dê bons resultados na descrição estritamente empírica, manifesta enorme insensibilidade para fenômenos dialógicos e discursivos. Sua tendência é restritiva e a própria noção de regra por ela proposta é demasiado rígida. Uma de suas conclusões mais conhecidas é a que postula para a fala uma menor complexidade e uma maior complexidade para a escrita. (Grifo do autor)

Consideramos essa perspectiva, portanto, insuficiente aos novos estudos da língua e aos objetivos empreendidos por nós aqui, por considerar a língua falada como o lugar do erro e do caos gramatical enquanto a escrita é tida como o lugar do bom uso e da norma.

A **perspectiva sociointeracionista**, por sua vez, percebe a língua enquanto fenômeno interativo e dinâmico e trata as “relações entre fala e escrita dentro de uma perspectiva dialógica” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Fala e escrita apresentam, portanto: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Esse fato torna possível o tratamento de fenômenos de compreensão na interação face a face, bem como na interação entre leitor e texto escrito, permitindo “detectar especificidades na própria atividade de construção dos sentidos” (MARCUSCHI, 2007, p. 33). Entre os representantes dessa perspectiva estão: Preti, Koch, Marcuschi, Kleiman, dentre outros. Esclarecedora é a definição de Marcuschi (2007, p. 34) sobre essa perspectiva:

Preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos



fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Como enfatizado no capítulo anterior, temos dois domínios linguísticos – fala e escrita – e, portanto, dois contínuos: o dos gêneros da escrita que vai desde o bilhete rapidamente escrito e um artigo científico; e o dos gêneros da fala, onde se encontram desde as conversações espontâneas até as exposições acadêmicas. Sendo assim, “os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2010. p. 35). Sobre a relação fala e escrita de acordo com a perspectiva sociointeracionista, Marcuschi (2001, p. 42) afirma que:

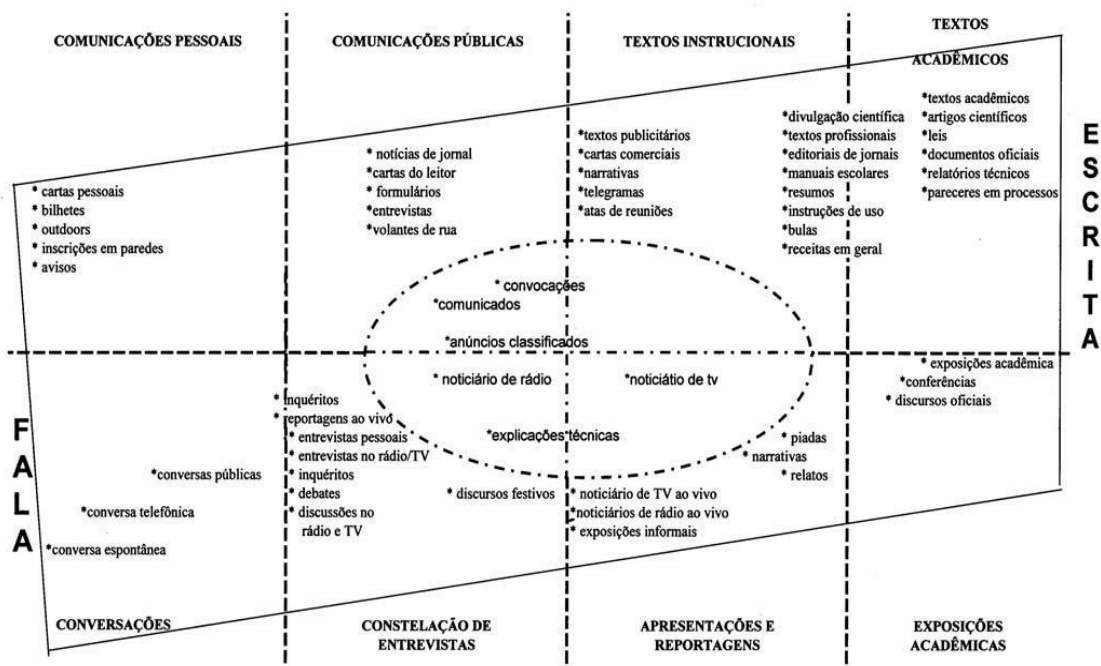
O *contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (grifos do autor)

Esse fato desmistifica a visão simplista que define, por exemplo, a fala como espontânea e dialogada, e a escrita como monologada e planejada. Destacamos então que a variação é constitutiva de toda a língua e não somente da fala.

Através desse contínuo, pode-se perceber o quanto essa distribuição é mais complexa. É preciso levar em consideração: concepção de língua, ideia de funcionamento da língua, condições de produção, contextos e estratégias reais de uso. A fim de exemplificar, pensemos nas semelhanças entre o texto de uma conferência acadêmica e uma conversação espontânea, ambos materializados através da fala, porém conceitualmente a conferência acadêmica realizou-se via escrita, por isso pode-se afirmar que esse texto possua mais semelhanças com o texto escrito do que com um texto prototípico da fala.

Outro ponto a ser pensado em relação à imagem que segue é: vejamos que a quantidade de gêneros escritos é muito próxima da quantidade de gêneros orais, porém, em muitos manuais escolares, o número de gêneros escritos é muito superior à presença dos gêneros orais.

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Esquema 2 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita (MARCUSCHI, 2008, p.41).

Como pode ser observado no gráfico, existe um balão no centro com os gêneros “mistos”: convocações, comunicados, anúncios classificados – localizados na parte superior do gráfico referente à escrita, porém muito próximos da fronteira com a fala já que esses textos, dependendo das condições de produção, podem apresentar características da fala. O noticiário de rádio, o noticiário de TV e as explicações técnicas, por sua vez, apesar de serem materializados via fala, possuem muitas das características da escrita, por isso encontram-se junto à linha da escrita. Nesse sentido, como afirma Marcuschi (2008, p. 43), “as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva de *uso* e não do *sistema* (...) levando-se em consideração não o código, mas os usos do código”.

É sabido que os gêneros textuais que compõem as aulas de Língua Portuguesa são, em sua grande maioria, gêneros textuais escritos. Porém, o que nos preocupa é que nem sempre essa presença constante dos gêneros textuais escritos garante um efetivo trabalho com a escrita, vista aqui como uma *inter-ação* (“ação entre”). Muitas vezes os gêneros textuais escritos servem apenas como pretextos para o estudo da gramática prescritiva, além disso, as atividades de escrita estão geralmente mais relacionadas à cópia do que ao processo criativo. Assim a interatividade, a dialogicidade, o dinamismo

e a negociação característicos da escrita ficam comprometidos (ANTUNES, 2009). Faz-se necessário, portanto, atentarmos para as especificidades dos gêneros orais.

### **2.3. Os gêneros orais**

Segundo Marcuschi (2008, p. 187), os gêneros textuais falados representam uma área na qual os estudos não são abundantes, logo o estudo “da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Nesse sentido, para Marcuschi (2008, p. 187), “o gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo”. Assim, é fundamental que exista um saber social compartilhado através do qual “os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 187), são, portanto, construídos na interação comunicativa e representam fenômenos sociointerativos. De acordo com Bazerman (2006, p. 27), à luz dos pressupostos de Carolyn Miller (1984), “os falantes percebem que um tipo particular de enunciado se mostra eficaz em certas circunstâncias, de sorte que, em circunstâncias similares, há uma tendência para o uso de um tipo similar de enunciado”.

Com base nesse conhecimento sobre as estruturas textuais, os falantes conseguem distinguir, de forma intuitiva e pouco sistemática, as estratégias de produção de uma narrativa e de um comentário, por exemplo. Esse conhecimento e a expectativa que se cria em relação aos parceiros da comunicação permitem que “expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 187). Assim, “os gêneros, da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva” (BAZERMAN, 2006, P. 28). Por isso faz-se necessário que se desenvolvam estudos acerca desses gêneros, tanto escritos como orais, que constroem as nossas relações humanas.

No que diz respeito à variedade dos gêneros orais, é importante abordar os domínios discursivos <sup>5</sup>e alguns gêneros correspondentes: 1. Instrucional (científico, acadêmico e educacional): conferências, debates, discussões, exposições, comunicações,

---

<sup>5</sup> Essa distribuição foi feita por Marcuschi (2008, p. 194, 195, 196).

aulas participativas, entrevistas de campo, exames orais, seminários (de iniciantes, avançados, temáticos), colóquios, prova oral, entrevista de seleção de curso, aulas em vídeo, aulas pelo rádio, aconselhamentos. 2. Jornalístico: entrevistas (jornalísticas, televisivas, radiofônicas, coletiva), notícias (de rádio, de tv), reportagens ao vivo, discussões, debates, boletim do tempo. 3. Religioso: sermões, rezas, confissão, cantorias medicinais. 4. Saúde: consulta, entrevista médica, conselho médico. 5. Comercial: publicidade (de feira, de tv, de rádio), refrão (de feira, de carro de venda de rua). 6. Industrial: ordens. 7. Jurídico: tomada de depoimento, arguição, declarações, depoimento, inquérito (judicial, policial), ordem de prisão. 8. Publicitário: publicidade (na tv, no rádio). 9. Lazer: fofocas, piadas, adivinhas, jogos teatrais. 10. Interpessoal: recados, conversações espontâneas, telefonemas, bate-papo virtual, convites, agradecimentos, advertências, avisos, ameaças, provérbios. 11. Ficcional: fábulas, contos, lendas, poemas, declamações, encenações.

É fundamental destacar a quantidade de gêneros orais e refletir sobre o domínio que os falantes têm deles, alguns tão corriqueiros que a apropriação parece tornar-se algo naturalizado. Lançando mão das contribuições de Heinemann e Viehweger (1991), Marcuschi (2008, p. 187) afirma que os falantes no ato de fala fazem uso de três sistemas cognitivos: o saber linguístico, o saber enciclopédico e o saber interacional que agem interativamente e “operam como mecanismos que ativam a produção”. Portanto, o texto falado não é aleatório, ele obedece a uma organização, assim como a escrita. Atentemo-nos para essa constituição.

## **2.4. O trabalho com o texto falado**

Fávero; Andrade e Aquino (2012), quanto às atividades da fala e, portanto, à constituição do texto falado, sugerem que seja analisado o processo de instauração da conversação, no qual “interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO 2012, p. 18). Hilgert (2006), por sua vez, afirma que essa alternância de turnos constitui o princípio básico de organização da conversação, sendo a explicitação mais clara de seu caráter interacional. Aquilo que foi feito e dito pelo falante em seu momento de fala é considerado um turno. Assim, para Hilgert (2006, p. 26), “cada turno

é um passo dado por um e outro falante, na evolução do processo conversacional”. Como ressalta Antunes (2009),

todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em *situação de copresença, alternam seus papéis de falante e ouvinte*. O discurso vai sendo, assim, coletivamente produzido, negociado, ao mesmo tempo em que vai sendo planejado, e sua sequência é determinada, quase sempre, na própria continuidade do diálogo (ANTUNES, 2009, p. 51, grifo da autora).

Além disso, é importante ressaltar que o evento da fala encontra-se em um determinado tempo e, conseqüentemente, numa situação social, na qual a interação é peça fundamental e responsável pela geração de sentidos, o que constitui o fluxo da produção textual. Nesse contexto, Fávero; Andrade e Aquino (2012), citando Ventola (1979), afirmam ser necessário, na observação de conversações espontâneas, valorizar as variáveis: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso. Estes fatores influenciam significativamente a produção textual.

Assim podemos afirmar que é fundamental levar em consideração determinados aspectos no que se refere aos eventos comunicativos, a saber: é importante considerar

- a) se a situação comunicativa é mais formal ou mais informal;
- b) se o evento de fala se enquadra em um contexto casual, espontâneo, profissional ou institucional;
- c) levar em conta o tema do evento e seu respectivo objetivo;
- d) observar o grau de preparo necessário;
- e) levar em consideração os participantes (e a relação que existe entre eles) do evento comunicativo (idade, sexo, posição social, formação, profissão, crenças);
- f) levar em consideração se o evento comunicativo se deu face a face, se foi por via telefônica, através do rádio, da internet ou da televisão (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 20).

Todos esses aspectos, de alguma forma, mais sutil ou mais visível, moldam a produção textual e devem ser levados em consideração no estudo da linguagem falada. Ainda sobre a construção desse texto falado, cabe ressaltar uma observação de Hilgert (2006), inspirado nas contribuições de Rath (1979, p. 20) e Antos (1962, p. 183). Para o autor,

a construção do texto falado se confunde com o próprio processo de sua construção, nele se mantêm explícitos todos os traços de seu *status nascendi*. Na CFF (conversação face a face), os interlocutores acompanham mutualmente, passo a passo, palavra a palavra, expressão a expressão, o

processo de construção dos enunciados, com todos os seus desvios, interrupções, reinícios, hesitações, repetições, correções. **Todos esses procedimentos são parte integrante do texto conversacional. Nada, no processo de sua construção, se apaga** (HILGERT, 2006, p. 35, grifo nosso).

Com base nesses pressupostos, entendemos a atividade comunicativa falada como um ato social, na qual indivíduos com objetivos comuns, por meio de habilidades e competências que vão além do conhecimento gramatical, produzem, de forma organizada e interacional, uma criação coletiva. Essa produção, diferentemente da escrita, permite acesso ao processo de organização, “tornando possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 23): cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, alongamentos, etc. Desse modo, é relevante enfatizar que a construção do texto falado está associada diretamente à organização da atividade interacional entre os participantes. Isto é, “essa organização resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante o curso da conversação” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 24).

Todos esses apontamentos contestam a ideia de desordem que existia (e ainda existe) quanto às produções orais. Elas não são aleatórias, muito pelo contrário, são contextuais e organizadas de acordo com as necessidades comunicativas de cada evento. Além disso, é interessante frisar que a coesão e a coerência são pressupostos basilares da textualidade, portanto, o texto falado é organizado e constituído em torno delas, porém precisam ser analisados de maneira específica. Fávero; Andrade e Aquino (2012), citando estudos anteriores, tratam da coesão em textos falados enfatizando a importância da reiteração do mesmo item lexical na construção desse texto, bem como da paráfrase e do uso dos conectores.

Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam que a produção do texto falado segue uma lógica totalmente diferente do texto escrito. E continuam:

O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. É, portanto, importante criar automatismos; preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Outro ponto interessante, destacado por Fávero; Andrade e Aquino (2012), pode ser explorado no trabalho com o oral. São os quatro elementos básicos do texto falado:

o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais e o par adjacente. Como já dito, o turno refere-se à “produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 37). É através da sucessão desses turnos – tomadas de turno – que se estabelece a conversação e, portanto, a construção do todo textual.

O tópico discursivo, por sua vez, é aquilo sobre o que se fala, o que o torna um elemento estruturador da conversação. É estabelecido num determinado contexto de negociação do assunto entre dois ou mais interlocutores. Já os marcadores conversacionais são representados “não só por elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer da fala” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 47). A exemplo deles, temos: uhn, viu, sabe?, né?, certo, daí, aí; além dos recursos prosódicos ou suprasegmentais: as pausas, hesitação, ritmo, tom de voz, alongamentos, etc. O riso, o olhar, a gesticulação são considerados marcadores não linguísticos ou paralinguísticos e contribuem significativamente para a construção do texto falado. Todos eles, conforme os autores, além de assegurarem o desenvolvimento continuado do discurso, contribuem para a hierarquização do texto garantindo a coesão entre os tópicos que vão surgindo no decorrer da elaboração desse texto.

Por fim, “o par adjacente (pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação)” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 53) funciona na organização local da conversação – introdução, estabelecimento e/ou mudança de tópico –, “controlando o encadeamento de ações e, inclusive, podendo constituir-se em elemento introdutor do tópico discursivo” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 53).

Hilgert (2006), embasado nas contribuições de Gulich (1994), afirma que a formulação do texto conversacional realiza-se através de duas atividades: a de “**verbalização** de conteúdos cognitivos” e a de “**tratamento** de enunciados linguísticos já produzidos”. “A primeira consiste em dar forma linguística ao que o falante quer transmitir ao ouvinte; a segunda denomina todas as reformulações, avaliações e comentários de enunciados ou segmentos de enunciados anteriormente verbalizados” (HILGERT, 2006, p. 36). Essas atividades, para Hilgert (2006, p. 36),

podem ser abordadas sob dois pontos de vista diferentes: elas podem ser identificadas como atividades distintas, na medida em que um enunciado só pode receber um tratamento se ele já tiver sido verbalizado, constituindo,

então essas atividades, fases sucessivas no processo de formulação; as atividades de tratamento se confundem com as de verbalização, na medida em que toda atividade de tratamento será sempre o resultado de uma verbalização. Em qualquer um dos casos, enfatiza Gulich, dois enfoques convergem sempre na análise das atividades de formulação: elas precisam ser vistas, ao mesmo tempo, como **processo** e como **interação**. A primeira perspectiva focaliza o caráter discursivo da conversação, o qual permite distinguir diferentes fases em sua construção; a segunda põe em evidência o fato de que ‘a produção de enunciados acontece na interação e por meio da interação’.

Levando em consideração esses processos e atividades, Hilgert (2006) ressalta que a formulação desse texto não se dá de maneira fluente e continuada, e sim em meio a interrupções e descontinuidades de diferentes ordens: na busca da palavra ideal, em meio a hesitações, reinícios, alongamentos, pausas e reformulações de enunciados, ou seja, numa busca constante para a solução de “problemas” nessa construção entre os interlocutores. A exemplo disso, temos este diálogo trazido por Hilgert (2006), no qual, na tentativa de construção do texto falado, o ouvinte, como sujeito ativo dessa construção, contribui com a busca pela palavra ideal e, assim, colabora com a estruturação do todo textual:

L2 – é...é a moda...antigamente era:: ...conjuntura...agora é infraestrutura e poluição ((risos))  
L1 – exatamente ...saneamento  
L2 – saneamento...  
L1 – poluição...e outras coisas mais...  
(Castilho e Preti, 1987: 66).

Podemos inferir então que as distinções relativas aos textos falado e escrito são de ordem estrutural: diferenciam-se em seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção, bem como em seus meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados. De acordo com os componentes de uma dada situação comunicativa – papéis e características dos participantes, relação entre estes, contexto, propósito, tópico discursivo, avaliação social, relação dos participantes com o texto, aspectos linguísticos e paralinguísticos – podemos localizar em uma linha contínua (de graus de formalidade) as produções textuais das duas modalidades da língua. Ou seja, fala e escrita encontram-se em um *continuum* que varia do nível mais informal aos mais formais, passando por graus intermediários. Este fato anula a ideia de informalidade somente nas produções da fala, já que pode haver ou não planejamento



tanto na fala quanto na escrita. Nesse sentido, como enfatizam Fávero; Andrade e Aquino (2012, p. 86), é importante ter em mente que

pode haver muito mais semelhança linguística do que diferenças entre fala e escrita; mesmo Biber indica, em seu estudo, que ‘não foi identificada nenhuma distinção absoluta entre fala e escrita’ (p. 24); desse modo, a ocorrência de diferenças decorre do processamento proveniente das condições de produção [...], não se podendo, assim, generalizar, afirmando que uma seja mais complexa, mais bem elaborada, mais explícita ou mais autônoma que a outra.

Como apontam Fávero; Andrade e Aquino (2012, p. 86), “normalmente, a fala é observada a partir da escrita e não por meio de um grau desejável de autonomia”, desse modo, a linguagem oral é quase sempre tida como encenação de textos escritos. Diante desse cenário, o ensino de Língua Portuguesa precisa levar em conta tais especificidades e condições de produção das modalidades de uso da língua e precisa também abandonar o ensino comparativo (inferior – superior) entre fala e escrita. Segundo Fávero; Andrade e Aquino (2012), para que exista um trabalho relevante quanto à oralidade, são necessárias sérias reflexões e reformulações em nosso ensino de língua materna. Essas mudanças, segundo os autores, precisam estar presentes tanto nos livros didáticos como na postura do professor e nas atitudes dos estudantes. No que se refere ao ensino, Fávero; Andrade e Aquino (2012) enfatizam a importância de o docente conhecer melhor como o texto oral é processado e elaborado, isso proporcionaria a compreensão das produções escritas de seus alunos, bem como a oportunidade de aprimorá-las sem que a sua expressividade seja perdida, transformando o trabalho com textos numa atividade dinâmica e produtiva.

Faz-se necessário, portanto, trabalhar com as variações e níveis da fala e da escrita, enfatizando que estes não podem ser dissociados já que se influenciam mutuamente e são duas modalidades constituintes do mesmo sistema linguístico.

Sendo assim, numa perspectiva interacionista da língua, nem a escrita nem a oralidade podem ser vistas como blocos homogêneos. A escrita não é mais considerada como o lugar da regularidade e do estável, nem tampouco a fala pode ser tida como o lugar do erro e da improvisação. No dizer de Antunes (2009, p. 45), “a escrita é tão interativa, dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”. A atividade escrita é uma ação interativa na qual o encontro, a parceria, o envolvimento entre os sujeitos são fatores essenciais para que o objetivo comunicativo seja alcançado. Dessa maneira, dizemos que o outro - da parceria, do encontro, da interação – não pode/deve ser

excluído das produções textuais de nossos alunos. Não há como trabalhar com produção de textos sem que – escrito ou oralmente – exista o “para quem” se fala, já que esse fato se torna um parâmetro do que se pode ou não dizer, como e quando.

Assim, fica claro que a escrita também, assim como a oralidade, possui diversidade de uso. Isso é definido pelo contexto social e, portanto, pela necessidade e respectivas funções comunicativas de cada produção. Nas palavras de Antunes (2009, p. 48),

[...] socialmente não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser um ato de linguagem’. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras soltas ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.

É justamente esse ponto que pretendemos explorar: os diferentes gêneros textuais escritos e orais que decorrem das diferentes necessidades sociocomunicativas.

#### **2.4.1. Como trabalhar a oralidade na escola?**

Costa-Maciél (2013, p. 65) afirma que “a escola se firma como espaço de reflexão formal sobre a língua, o que implica, também, o ensino da produção de gêneros que exigem maior controle e monitoramento”. Sendo assim, defendemos aqui que “o ensino do oral deve ser mobilizado através dos gêneros orais específicos, e o olhar didático deve também se voltar para elementos linguísticos característicos de cada gênero” (COSTA-MACIEL, 2013. p. 64), ultrapassando o trabalho com as formas orais de produção coloquial. Dolz e Schneuwly (2004) são enfáticos ao sugerir que os diversos gêneros orais públicos, sejam os que servem à aprendizagem escolar ou à vida pública, se façam presentes em sala de aula.

O ensino da oralidade, através dos diversos gêneros orais, não pode então restringir-se ao contato dos estudantes com a fala cotidiana, com “o ouvir” o outro falar, nem tampouco com a oralização<sup>6</sup> de respostas ou de textos escritos. Costa-Maciél (2013), com base nos trabalhos desenvolvidos por Cavalcante e Melo (2006), Marcuschi (2002) e Schneuwly e Dolz (2004), aponta critérios de análise e avaliação que devem

---

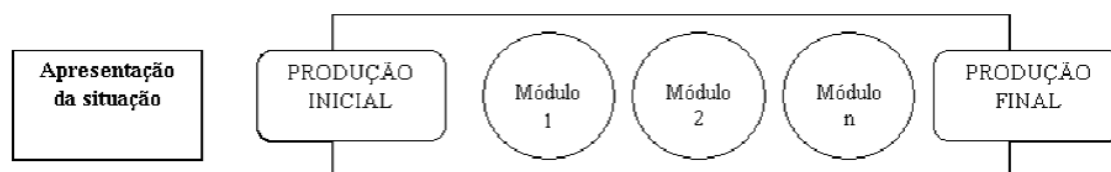
<sup>6</sup> Enfatizamos que os termos “oralidade” e “oralização” não podem ser vistos como sinônimos, já que, como enfatiza Marcuschi (2005), a primeira refere-se a modalidade da língua (oral ou escrita), a segunda, por sua vez, está relacionada à leitura em voz alta de textos escritos.

permeiar o estudo dos gêneros nas práticas docentes. Segundo a autora, a partir da reflexão acerca dos aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos, os estudantes terão oportunidade de entender e identificar o que se faz quando se produz um dado gênero e, com isso, melhorar suas produções estando conscientes do processo de produção.

Diante da elaboração de propostas com a oralidade, é preciso primeiro refletir sobre as habilidades e competências que poderão desenvolver-se por meio delas. Os exemplos e sugestões de atividades com a oralidade e com gêneros orais específicos são diversos. Pontuaremos a seguir algumas delas.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), “o oral se ensina”, é possível tanto “ensinar a escrever textos como a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares”. Tratando os gêneros textuais como *megainstrumentos* de comunicação, na tentativa de fornecer subsídios ao ensino da oralidade em sala de aula, propõe que principalmente os gêneros orais mais elaborados sejam vistos através de sequências didáticas. Segundo os autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004. p. 82). Através deles, se pode realizar todas as etapas e tarefas para a produção efetiva de um dado gênero.

Nesse sentido, os autores julgam que o ensino desses gêneros deve partir das situações concretas de uso, o texto estará, assim, situado em um dado contexto de produção. “A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação” (MARCUSCHI, 2008. P. 213). Esta proposta ressalta a importância de se refletir acerca da seleção dos gêneros a serem trabalhados no decorrer da escolarização, tendo a complexidade como critério quanto à progressão didática. (COSTA-MACIEL, 2013). São levadas em consideração cinco ações fundamentais quanto ao domínio oral: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever. Vejamos o esquema:



Esquema 3 - Sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly, 2004.

Assim estruturada, a atividade deve partir da “apresentação da situação”: (i) define-se a modalidade da língua, bem como (ii) o gênero a ser trabalhado, para quem ele é produzido, a forma de produção (rádio, TV, jornal etc.). Nessa fase também são discutidos (iii) os conteúdos a serem abordados, o que pode envolver a fase de pesquisa: área, apresentação de exemplares do dado gênero, leitura/audição do gênero, discussões sobre a questão, ou seja, aspectos de organização são aqui trabalhados conjuntamente com o professor.

A segunda fase corresponde à primeira produção do texto. Esta pode ser coletiva ou individual e avaliada pelo professor através da atribuição de um conceito ou nota. Pode ser feito um esboço geral, seguido de ajustes, assim, o texto será avaliado e revisado quantas vezes forem necessárias.

Os módulos, por sua vez, têm a função de tratar dos problemas surgidos na produção. Eles funcionam como um treinamento e aperfeiçoamento do trabalho final, configurando uma avaliação somativa que testa o aprendizado e as progressões. Assim, serão dadas aos estudantes as condições necessárias para a superação das dificuldades encontradas, além da possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente durante os módulos.

Antunes (2009), por sua vez, propõe que o trabalho com a oralidade esteja pautado em seu caráter interacional e na variedade de gêneros textuais existente, enfatizando suas peculiaridades e evidenciando que a oralidade está também sujeita aos princípios da textualidade. Sendo assim, a autora enfatiza que esse trabalho precisa priorizar tais características:

1. *Coerência global: voltada para o reconhecimento da unidade temática do texto;*
2. *Articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação: ênfase nos recursos de encadeamento na construção textual (elementos reiterativos, conectores, uso da repetição, substituições pronominais ou através de sinônimos, associações semânticas);*
3. *Ênfase nas especificidades da oralidade: trabalho com as diferenças e similaridades dos pontos formais e funcionais dos textos oral e escrito, considerando o mesmo nível de registro (fala formal-escrita formal, fala informal-escrita informal);*
4. *Variedade de tipos e de gêneros de discursos orais: desconstruir a visão de bloco uniforme da fala, geralmente informal e descuidado. Ênfase para as diferenças, condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos: conversa coloquial, debate, exposição de motivos, explicação, elogio, crítica, recado, convite, etc;*

5. *Convívio social: Trabalho a partir contexto cultural, enfatizando posturas de polidez, de boa convivência e de respeito aos interlocutores e seus papéis na interação;*
6. *Importância de recursos suprasegmentais na construção de sentido do texto: Reconhecimento do papel de elementos complementares da interação verbal, tais como da entonação, das pausas, dos gestos, expressões fisionômicas para a construção de sentido;*
7. *Importância da literatura improvisada, cantadores e repentistas: valorização desses textos como expressão oral de valores culturais e não como pretextos para o ensino da norma padrão;*
8. *Atenção à escuta e respeito à diversidade de interlocutores: ênfase na participação, cooperação e no desenvolvimento da competência de saber ouvir o outro e aprender com isso.*

Já no trabalho sugerido por Marcuschi (2010), os alunos devem ser levados a produzir e analisar eventos linguísticos diversos, tanto na modalidade escrita quanto na oral. Além disso, os alunos devem identificar as características centrais de cada gênero, “em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos” (MARCUSCHI, 2010. p. 37). Através de atividades como esta, pode-se desenvolver a consciência do estudante acerca da adequação/inadequação dos gêneros no que se refere às normas sociais; adequação tipológica quanto à natureza da informação, do conteúdo, a seleção do nível de linguagem, a relação entre os participantes etc. Atividades como essa evidenciam que os “gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (Marcuschi, 2010, p. 37) e que, portanto, não são facilmente manipuláveis. Nessa perspectiva, Bagno (2009, p. 15) enfatiza que

A prática da *reflexão linguística* é importante para a formação intelectual do cidadão; com isso, ainda existe lugar, em sala de aula, para o estudo explícito da gramática, desde que ele não seja visto como um fim em si mesmo nem como o aprendizado de um conjunto de dogmas, de verdades absolutas e imutáveis: a reflexão sobre a língua deve ser feita por meio da *investigação* de fatos linguísticos reais, em manifestações faladas e escritas autênticas, e por meio do confronto crítico entre as abordagens tradicionais e as teorias científicas mais recentes.

A exemplo de atividades que podem contribuir para a reflexão acerca das modalidades da língua, Marcuschi (2001b) cita:

- (a) Audição de fitas com falas provenientes das diferentes regiões do país, diferenciadas quanto ao sexo, idade, formação, profissão;
- (b) Debates acerca do preconceito e discriminação linguísticos. Reflexão sobre a contribuição da fala na formação das identidades;

- (c) Análise da polidez e como isso interfere na organização e qualidade da fala;
- (d) Reflexão acerca do papel dos interlocutores e suas influências bem como acerca dos diversos gêneros e suas características estruturais e comunicativas;
- (e) Trabalho com temas e as diversas maneiras de desenvolvê-los: mudança de tópico, retomadas, interrupções, com isso analisar as diferenças em relação à escrita;
- (f) Identificação de hesitações, marcadores conversacionais, repetições, correções, modalizadores etc;
- (g) Atividades de reescritura de diálogos em língua escrita padrão para a modalidade oral. Chamar a atenção para as diferentes situações em que ambos se reproduzem.

## 2.5. O papel da escola: prática docente

Reafirmamos que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” (Marcuschi, 2010. p. 37). Através dele, “tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2010. p. 38). Além disso, há de se considerar que existem “sempre novos elementos a serem dominados nas diversas modalidades”, portanto, o argumento de que “o aluno já domina” as variedades relacionadas à fala – muitas vezes menosprezando a norma oral culta - não se sustenta. (COSTA-MACIEL, 2013)

Diante desse contexto, apesar de a oralidade ser eixo obrigatório nas escolas brasileiras, o cenário atual ainda é de baixa visibilidade e espaço restrito a essas discussões. Segundo Bagno (2009, p.70), “durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram **exclusivamente** à língua escrita literária (e só a dos escritores considerados ‘clássicos a imitar’)”. Quais são as consequências disso na formação docente? O conhecimento docente no que se refere à importância desse campo de estudo é suficiente para a efetivação do oral como objeto de ensino-aprendizagem? “Será que a nossa formação inicial e continuada possibilitou a construção de saberes sobre a oralidade enquanto eixo de ensino? De que forma?” e, diante desse cenário, “como pode a escola apregoar a uniformidade linguística, se a variedade linguística é fruto da variedade social?” (COSTA-MACIEL, 2013).

Costa-Maciel (2013), com base em resultados de pesquisas acerca da oralidade, enfatiza a incipiência ainda desse tema nas pesquisas científicas, nas investigações

acerca do conhecimento docente e na tradição escolar. Nesse sentido, alguns questionamentos são levantados: será possível ensinar a oralidade? O que, de fato, deve ser ensinado sobre o oral? “Para quê e como ensinar a oralidade em uma sociedade letrada?” (COSTA-MACIEL, 2013, p.7). Essas dificuldades de inserção e de didatização da oralidade partem do fato de a fala ser tão central em nossa comunicação diária que custa ser “considerada como objeto de ensino claramente identificado” (BARROS-MENDES 2006, p. 89 apud COSTA-MACIEL 2013). Porém inserir a oralidade no processo de ensino-aprendizagem

envolve dimensões de produção e compreensão de gêneros orais formais e informais, de modo a englobar as competências ligadas à situação de produção e realização desses gêneros, a organização dos turnos conversacionais, a compreensão das regras de convívio social, o trato das relações entre o oral e a escrita, as variações que sofre a língua em função dos diferentes condicionantes, bem como a reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral (MARCUSCHI, 2005 apud COSTA-MACIEL, 2013)

Diante do exposto, e de acordo com as nossas relações tanto com a fala como com a escrita, como a escola deve desenvolver seu trabalho com textos para que esse ensino contribua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes? Segundo Marcuschi (2007), quanto mais a escola sabe sobre a questão dos gêneros textuais, as diversas formas comunicativas, os variados usos da escrita e da fala, maior preparo e maleabilidade ela terá em relação à seleção dos textos e ao trabalho com os diferentes níveis de linguagem. Segundo Bagno (2009, p.32), é necessário que

a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da ‘unidade’ do português brasileiro e passem a reconhecer a *verdadeira diversidade linguística de nosso país* para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social.

Entendemos que, para além do uso que fazemos cotidianamente da fala, assim como a leitura e a escrita, ela precisa ser inserida e entendida como uma prática social interativa e dinâmica com finalidades comunicativas específicas que precisa tornar-se objeto de ensino-aprendizagem. Para além das diferenças entre a fala e a escrita, Costa-Maciel (2013, p. 8) ressalta a importância da aproximação entre essas duas modalidades de uso da língua. Assim, segundo a autora, o trabalho com a língua deve partir “de gêneros próximos tanto em graus de complexidade estilística, como em função de suas

demandas sociais e propósitos comunicativos”. Nessa perspectiva, considerar mais complexa a escrita ou menos planejada a fala torna-se um equívoco.

No que diz respeito à variação linguística, Bortoni-Ricardo (2004) esclarece que ela está presente em qualquer comunidade, seja um distrito semi-rural ou uma grande capital, estado ou país. A autora enfatiza também que a complexidade das variações linguísticas é equivalente à “própria ação humana, por sua vez, determinada por fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.49). Dentre os fatores dos quais decorrem as variações linguísticas estão: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. Todos esses fatores constroem e moldam nossas escolhas justamente por representarem “os atributos” do falante. Assim, Bortoni-Ricardo (2004, p. 49) enfatiza que “a variação linguística depende de fatores socioestruturais e sociofuncionais” e que “aquilo que a gente é influencia aquilo que a gente faz”.

Em relação ao tratamento que a escola deve adotar quanto às variações, Bortoni-Ricardo (2005, p. 197) afirma que

os alunos devem sentir-se livres para falar em sala de aula e, independente do código usado – a variedade-padrão ou variedades não-padrão -, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação. Uma forma efetiva de o professor conferir essa ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se esta contribuição foi veiculada numa variedade não-padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante-padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo, assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre variação linguística.

Com base nesses pressupostos, Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) nos apresenta três contínuos imaginários através dos quais a variação linguística se estabelece. São eles: o **contínuo de urbanização**, o **contínuo de oralidade-letramento** e o **contínuo de monitoração linguística**. O primeiro representa uma linha que vai desde os falares rurais mais isolados aos falares urbanos que “sofreram influências de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola”, além do comércio, das indústrias, das repartições públicas, das “organizações religiosas e outras instituições sociais que são depositárias e implementadoras de culturas de letramento”.

Sendo assim, surge o segundo contínuo: “oralidade-letramento”. Na ponta dos falares rurais predomina a cultura da oralidade, já na outra, referente à urbanização,



predominam as culturas de letramento. Esse contínuo é, então, construído por eventos de comunicação mediados pela língua escrita (eventos de letramento) ou sem influência direta da língua escrita (eventos de oralidade). Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “não existem fronteiras bem marcadas entre eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”.

O terceiro e último contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) situa desde as interações espontâneas até as previamente planejadas e monitoradas. Segundo a autora, os fatores que levam a esse monitoramento são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Dessa maneira, “com um mesmo interlocutor, o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do *alinhamento* que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor” (p. 63). A exemplo desse monitoramento, temos uma conversa telefônica citada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 73)

Gerente – Gerência do Banco XXX. Em que posso ajudá-lo?  
Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.  
Gerente – Nós dispomos de várias modalidades. O senhor é nosso cliente? Com quem eu estou falando, por favor?  
Cliente – Eu sou o Júlio César Fontoura, também sou funcionário do banco.  
Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversa com calma. E vamu vê seu financiamento.

Através da conversação, podemos verificar que o posicionamento dos falantes e, conseqüentemente as escolhas lexicais são determinados pelo contexto de uso, ficando clara a influência do interlocutor e do grau de intimidade. Quanto mais distante a relação entre os falantes, mais o texto tende a se aproximar do texto escrito. Os traços prototípicos da fala são evidenciados quando uma relação de proximidade é estabelecida.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a participação da escrita e a visão construída acerca dela no contexto escolar. Como afirma Marcuschi (2007, p. 21), ela se transformou em um “fenômeno de massa e desejável a todos os seres humanos” e, portanto, recebe um valor “singular no contexto das atividades cognitivas de um modo geral” (MARCUSCHI, 2007, p.21). Diante desse *status* de “civilização” e “conhecimento” atribuído à escrita, faz-se necessário resgatar as diferenciações entre letramento, alfabetização e escolarização. Para tanto, faremos uso das palavras de Marcuschi (2007, p. 22):

O **letramento** é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street (1995). Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (...) A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/atividades da escola.

Em termos de ensino, papel da escola e aquisição de conhecimentos necessários para a vida dos estudantes, trazemos algumas indagações e inquietações levantadas por Marcuschi já em 2007. Primeiramente é necessário pensarmos “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade?” (MARCUSCHI, 2007, p. 22). A resposta dessa pergunta deve basear o nosso ensino e, a partir daí, construir os objetivos de ensino-aprendizagem de nossos estudantes, já que o ensino deve partir dos usos que se faz da língua. Será que de fato existe essa relação entre o que é ensinado na escola e as demandas da vida diária fora dela? Ou a escola, de certa maneira, elegeu a escrita como prioridade em seu ensino e isso naturalizou a ideia de que “vamos para escola aprender a escrever bem”, desrespeitando e desconsiderando os papéis e os contextos de usos da nossa língua?

Nesse sentido, é oportuno trazer algumas provocações de Marcuschi (2007, p. 22) em relação a esse espaço destinado à escrita e à oralidade por parte da escola:

Quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita é usada? Em que condições e para que fins a oralidade é usada? Qual a interface entre escola e a vida diária no que respeita à alfabetização? Como se comportam os nossos manuais escolares neste particular? Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita?

Quanto ao espaço nas salas de aula, é evidente que a escrita ocupa a maior parte, quando não ocupa todo. Assim, a oralidade parece não ser necessária nem dentro da escola nem fora dela. Desconsiderando a necessidade dessas habilidades em relação à fala, construímos um ensino baseado em equívocos e mitos que transformam a escrita no ponto de partida e de chegada do nosso estudo sobre a língua. Ou melhor, de um estudo incompleto, forjado e desencadeador de preconceitos em relação a nossa língua.

Ou seja, um trabalho de Língua Portuguesa que, na verdade, restringe-se a uma modalidade e uma variante da língua: a escrita padrão. O privilégio e a importância dados à escrita retiram, de certa forma, o direito do estudante de desenvolver suas habilidades orais. Quando se prioriza uma das modalidades, tudo o que é específico da outra deixa de ser ensinado e apreendido pelos estudantes.

Ainda sobre os objetivos incutidos no ensino, Marcuschi (2007, p. 24) esclarece:

A alfabetização tem alguns aspectos contraditórios. Pode ser útil ou preocupante aos governantes. Por isso, os que detêm o poder pensam que ela deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Neste caso, o controle a supervisão do Estado orientariam o ensino para **seus** objetivos. Isto sugere que a apropriação da escrita é um fenômeno ‘ideologizável’.

É nesse cenário de empoderamento e de valorização da escrita que está situado o nosso ensino. O que justificaria a existência das famosas “cópias” em pleno século XXI nas nossas salas de aula? Voltando à discussão, a ideologia escrita da escola trabalha na direção dos objetivos do Estado, portanto a cultura popular não tem muito espaço nesse cenário. Quando tem, muitas vezes é para enfatizar o “erro”, é para se corrigir por escrito a fala de algum personagem, ou seja: a escrita é o lugar do superior. Cabe aqui ressaltar as orientações de Bagno (2009, p. 34) quando diz:

Antes de empreender qualquer trabalho pedagógico, é necessário reconhecer e conhecer a realidade sociolinguística do público-alvo, para que se possa partir dela em direção à ampliação do repertório linguístico e da competência comunicativa dos aprendizes.

Não se trata simplesmente, como deve ficar bem claro, de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e ficar só nisso. A função da escola é, em todo e qualquer campo do conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar *coisas que ela não sabe* e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, *a leitura e a escrita* e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros recursos.

Sobre os gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, Antunes (2009, p. 49) afirma:

Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir. Essas diferenças vão implicar diferenças de gêneros de texto [...] com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se numa ordem também mais ou menos fixa.

Como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam, tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultado de convenções históricas e sociais instituídas por essas mesmas pessoas. São convenções, como todas as outras, criadas,

modificadas ou deixadas de lado, sempre que for necessário fazê-lo. Neste âmbito, também se pode constatar a natureza complexa da linguagem, que é, por um lado, prototípica, regida por modelos e padrões e, por outro, flexível, passível de alterações e mudanças.

É nesse contexto de variação e, ao mesmo tempo, de organização que as realizações linguísticas existem e atendem à instância social a que pertencem. De acordo com as contribuições da sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004), a criança desenvolve o seu processo de socialização em três ambientes, definidos pela autora como *domínios sociais*, são eles: família, amigos e escola. Nesses domínios sociais, esclarece Bortoni-Ricardo, são assumidos papéis sociais, cujas obrigações e direitos são definidos através de normas socioculturais. Nesse sentido, a autora enfatiza que esses papéis “são construídos no próprio processo da interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23). E a transição desses domínios vai determinar também as “escolhas” que são feitas entre o texto falado e o escrito, embasadas em regras que permeiam todos os domínios.

No que se refere ao trabalho com a oralidade, Antunes (2009, p. 99-100) afirma que esta possui a mesma dimensão interacional que têm a escrita e a leitura. Segundo a autora,

embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta em qualquer circunstância.

Fica evidente que tanto a escrita quanto a fala estão inseridas em situações contextuais que determinam seu grau de formalidade ou informalidade, fato que impulsiona as escolhas lexicais bem como o gênero textual ideal para cada atividade comunicativa. Diante do exposto, passaremos à metodologia e análise de nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto – a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc – lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam sempre com as esferas de atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos, legislativos, documentos oficiais e outros [...] cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. **É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que precisam** [...] (Bakhtin, 1952/53/1979:182) (Grifo nosso).

Nessa seção, é apresentada de maneira mais detalhada nosso *corpus*, bem como as etapas posteriores à seleção do nosso objeto de estudo. Além disso, há uma breve contextualização da oralidade nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa e a produção de material didático para esta disciplina.

### 3.1 Seleção do corpus de análise

Como vimos nos capítulos anteriores, os livros didáticos vêm tentando incorporar o trabalho com a linguagem oral. Porém, como afirmam Dolz e Schneuwly (2004, p. 125), de acordo com estudos de sociólogos, linguistas e formadores de professores como Wirthner, Martin e Perrenoud (1991); De Pietro e Wirthner (1996), “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado”. Mesmo com esse cenário, no qual os meios didáticos e a formação de professores apresentam ainda muitas falhas, os textos oficiais que orientam o ensino destinam um espaço de prioridade aos domínios da oralidade. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir dessa perspectiva, esta pesquisa desenvolveu-se, levando em consideração os documentos oficiais, o livro didático e a prática docente, por acreditarmos que o ensino e a pesquisa de línguas são construídos a partir de documentos e de pessoas que, a partir do que sabem e acreditam, constroem a sua prática. Como enfatiza Marcuschi (2007, p 10-11), “seres que têm crenças, sentimentos, vontades, desejos, interesses, ideias e ideais diversos e respeitáveis”. Trata-se, portanto, de uma análise dos usos e das práticas sociais e não somente de formas abstratas (MARCUSCHI, 2007).

A Análise do livro didático *Português: Linguagens em Conexão*, especificamente para o 1º Ano do Ensino Médio se justifica pelo fato de esta série apresentar os resultados que merecem maior atenção, conforme veremos na tabela abaixo.

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	24,5% 6.806 reprovações	20,3% 5.639 abandonos	55,2% 15.333 aprovações
2º ano EM	16,0% 3.067 reprovações	16,1% 3.087 abandonos	67,9% 13.016 aprovações
3º ano EM	6,9% 1.032 reprovações	11,1% 1.660 abandonos	82,0% 12.263 aprovações

(Tabela 1 - Censo Escolar 2014, Inep. Organizado por Meritt. Classificação não oficial).

O Censo Escolar de 2014<sup>7</sup> mostra que foram realizadas 27.778 matrículas no 1º Ano do Ensino Médio. Já o 2º Ano apresentou 19.170 estudantes e o 3º Ano, 14.955. Enquanto a taxa de abandono do 3º foi 11,1%, o índice no 1º foi de 20,3%. De igual forma, enquanto a taxa de reprovação no 3º Ano foi 6,9%, no 1º Ano ela sobe para 24,5%. Assim, entram 27.778 alunos no Ensino Médio e só saem 12.263, ou seja, menos da metade, sendo que o 1º Ano é o que possui maiores taxas de reprovação e abandono<sup>8</sup>. A primeira série do Ensino Médio é a fase mais crítica e precisa ser repensada<sup>9</sup>. Analisando a tabela, pode-se perceber que, apesar de a porcentagem de aprovação aumentar de uma série para outra, a quantidade de alunos aprovados vai diminuindo do 1º ao 3º Ano.

Diante desse cenário de evasão escolar, é preciso refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa. O trabalho ora proposto tem como um de seus objetivos compreender como a oralidade é inserida no livro didático de Língua Portuguesa intitulado *Português: linguagens em conexão*, da rede pública estadual de Sergipe, e investigar como estas inserções são vistas e utilizadas pelo professor em sala de aula. Acreditamos que, a partir de um trabalho efetivo com a oralidade, o ensino de nossa língua materna torne-se

<sup>7</sup>Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados. No decorrer do ano, ainda há aqueles que abandonam os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontram em cada uma destas situações constitui a Taxa de Rendimento: *Aprovação + Reprovação + Abandono*. (Dados Censo 2014).

Esses dados podem ser acessados através do link: <http://www.qedu.org.br/estado/126-sergipe/taxas-rendimento/rede-estadual/urbana?year=2014>

<sup>8</sup>Números, segundo o Censo 2014, 1º, 2º e 3º anos respectivamente: Reprovação (24, 5%; 16,0%; 6,9%); Abandono (20,3%; 16,1%; 11,1%); Aprovações (55,2%; 67,9%; 82,0%).

<sup>9</sup>Segundo a fonte mencionada acima, as porcentagens representam: Acima de 5%: A situação indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar. Acima de 15%: A situação indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

mais próximo e efetivo para os estudantes, contribuindo para a permanência e aprovação dos alunos.

## **Etapas da pesquisa**

A pesquisa se deu em duas fases: a primeira consiste na análise do livro didático de Língua Portuguesa mais adotado pela rede estadual de ensino, em 2015. A segunda envolve a análise da entrevista realizada com uma professora que utiliza o citado material na escola da rede estadual onde leciona. Para contribuir com estas etapas, foi feito um breve levantamento dos documentos e avaliações oficiais que dizem respeito ao Ensino Médio, a fim de investigar como os temas relativos à oralidade são abordados e explorados.

Quanto ao tratamento dos dados, fizemos uma análise qualitativa e quantitativa, já que trabalhamos tanto com os números de atividades e gêneros trazidos pelo livro e pela docente, bem como com as avaliações, opiniões, críticas sobre essas inserções. Assim, descrevemos a organização do livro, seguida da observação dos gêneros textuais que compõem o material. Depois, identificamos e descrevemos as atividades de produção de texto relacionadas aos gêneros orais. Em seguida, fizemos a análise das unidades que contemplam o trabalho com os gêneros orais, com base em nosso referencial teórico e de acordo com o que pregam os documentos oficiais.

Para alcançar os objetivos citados, estruturamos nossa pesquisa nas etapas que seguem:

### **I. Observação documental:**

- **Livro didático:** das 10 (dez) coleções analisadas e aprovadas pelo Guia do Livro Didático PNLD 2015, 7 (sete) foram pontuadas/escolhidas por pelo menos uma das trinta escolas da rede estadual de Ensino Médio de Aracaju. Após a classificação das obras para verificar quais foram as mais adotadas, percebe-se que as coleções “Português Linguagens em Conexão”, “Novas Palavras” e “Português Linguagens” são, nessa ordem, as três coleções mais adotadas nas referidas escolas. Tendo como critério de escolha o “livro mais adotado na rede”, o “Português Linguagens em Conexão” será

o nosso foco de análise, pois foi adotado por nove das trinta escolas<sup>10</sup> da rede estadual de ensino em Aracaju.

**II. Entrevista semiestruturada:** o objetivo dessa entrevista foi investigar como o docente que utiliza o livro analisado compreende a inserção (ou não) da oralidade nesse material e como o oral é abordado em suas práticas em sala de aula. Sendo assim, a entrevista tratou do livro e da inserção, através dele, da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Essa segunda fase da pesquisa foi realizada em dois encontros com a professora nas dependências da escola onde leciona. A primeira parte da entrevista foi realizada em uma das salas de aula da escola, no período da manhã do dia 23/09/2015 e durou aproximadamente 78 minutos. A segunda parte da entrevista foi realizada na sala de professores da escola, no período da tarde do dia 18/01/2016 e durou aproximadamente 25 minutos. Nos dois encontros, ficou acertado que seguiríamos a sequência de perguntas do roteiro previamente elaborado, mas, que outras questões ou informações que julgássemos (nós e a docente) importante para a discussão poderiam ser trazidas ou acrescentadas.

### **Estratégias de seleção do *corpus***

- **Do livro Didático**

A eleição do Livro Didático aqui analisado se deu por meio do critério “Livro Didático mais adotado no 1º ano do EM da rede estadual na cidade de Aracaju”, por esta representar a cidade de Sergipe com maior número de escolas estaduais de Ensino Médio.

- **As coleções**

---

<sup>10</sup>O levantamento desses dados foi feito através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Através do link <https://goo.gl/0GoH3n>, é possível descobrir o livro didático adotado por cada instituição de ensino. O livro *Português: Linguagens em Conexão* foi adotado pelas seguintes escolas: Colégio Estadual Governador Albano Franco, Colégio Estadual Governador João Alves Filho, Colégio Estadual Governador Valadares, Colégio Estadual José Rollemberg Leite, Colégio Estadual Professor G. Rollemberg Leite, Colégio Estadual Professor Arício Fortes, Colégio Estadual Santos Dumont, Colégio Estadual Tobias Barreto, Escola Estadual 24 de outubro.

É preciso salientar que, em visita a algumas das escolas citadas, foi verificado que nem todas adotaram de fato o livro mencionado. Um dos motivos citados foi a insuficiência de exemplares para todos os estudantes, assim outro livro encontra-se em uso. Dessa maneira, ressaltamos que a seleção para a nossa análise partiu dos dados oficiais disponibilizados no site do FNDE.



O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1996, promove a avaliação, aprovação e indicação de coleções de livros didáticos para a rede pública de ensino. Com isso, representa hoje uma referência de qualidade quanto aos livros didáticos que circulam no país. São alguns dos aspectos avaliados pelo Guia PNLD: a natureza do material textual; leitura e compreensão de textos; produção de textos; oralidade; conhecimentos linguísticos; manual do professor, bem como os aspectos editoriais.

Antunes (2009) menciona que o PNLD já contempla questões referentes à língua enquanto atuação social, enquanto atividade interativo-discursiva. E é justamente em relação aos livros didáticos que nosso recorte é feito. Investigamos como a oralidade e seus gêneros são abordados e trabalhados no livro didático de Língua Portuguesa já que representa um instrumento tão importante e de grande influência no andamento e constituição das ações pedagógicas no ensino. Partindo da concepção da “língua enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto sistema-em-função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização” (Antunes, 2009. p. 41), não podemos desconsiderar a necessidade e a contribuição da oralidade enquanto objeto de ensino de língua que pretende ser produtivo e relevante. Nesse sentido, Antunes (2009, p. 42) enfatiza:

A língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em *textos orais* e escritos. É, pois, esse núcleo que deve constituir o ponto de referência, quando se quer definir todas as opções pedagógicas, sejam os objetivos, os programas de estudo e pesquisa, seja a escolha das atividades e da forma particular de realizá-las e avaliá-las.

Tendo o texto como centro no estudo da língua, precisamos considerá-lo em suas diversas modalidades e materialidades e não restringir o estudo do texto a sua forma escrita, reforçando a ideia de que texto se materializa somente no material gráfico, sustentando, portanto, a ideia de superioridade da escrita sobre a fala. É desse contexto de equiparação das modalidades da língua que partimos para as considerações acerca do Guia de livros didáticos PNLD 2015 - Ensino Médio, que tem como objetivo “colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível”

(BRASIL, SEB-MEC, 2014.p. 7). Sendo assim, investigaremos como a questão da oralidade é abordada para o ensino médio.

Em relação à escolha pelo Ensino Médio, o próprio texto do Guia do PNLD 2015 reforça nossas justificativas:

o ensino médio é a etapa final da educação básica, os alunos desse nível são jovens e adultos já inseridos em diferentes formas de protagonismo social, sobre eles recaem demandas e expectativas próprias do mundo do trabalho e da vida pública, inclusive no que diz respeito à participação política e cultural. (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 12)

O ensino de língua tem, portanto, um compromisso com as demandas e as expectativas desses jovens em relação às suas ações e aos usos que estes fazem da língua nas suas diversas esferas comunicativas, sejam elas: escrita, oral, formal, informal. É preciso então que tanto o LD como as práticas docentes estejam condizentes com esses propósitos e com o “respeito” às diversas modalidades da língua.

Assim, vejamos o que pretendem os livros didáticos selecionados, segundo o Guia 2015:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a **diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso**, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua **proficiência**, seja *em usos públicos da oralidade*, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o **pleno exercício da cidadania**;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 7) (Grifos nossos).

Está posto então o compromisso dos livros didáticos com a “diversidade e complexidade da LP em diferentes esferas de uso”, bem como com a proficiência em usos públicos da oralidade para se alcançar o exercício pleno da cidadania. Entendemos, então, que, independente da opção da escola em relação à coleção, esta terá assegurados trabalhos efetivos com a oralidade que garantam, de fato, a aquisição de tais competências. Como nosso foco de estudo está para o Ensino Médio, faz-se oportuno resgatar as preocupações e compromissos centrais desse nível do ensino. São objetivos do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, segundo o Guia 2015:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita (em compreensão e produção) pelo aluno, assim como das formas públicas da linguagem oral — **o mais complexo e variado possível;**
- b) o desenvolvimento da proficiência na norma-padrão, **especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas** em que seu uso é socialmente requerido; e
- c) a prática de **análise e reflexão sobre a língua**, na medida em que se fizer **necessária ao desenvolvimento da proficiência oral e escrita**, em compreensão e produção de textos.

Isso significa que as atividades de leitura, produção de texto e **exercício da oralidade, em situações reais de uso, devem ser, também neste grau, prioritárias no ensino-aprendizagem da área** (BRASIL, SEB-MEC, 2014, p. 12) (Grifos nossos).

Compreendemos que, segundo o guia e os objetivos para o Ensino Médio, tanto a oralidade quanto a escrita terão, pelo menos no livro didático, espaços iguais e importâncias equivalentes, como de fato deve ser. Dessa maneira, para que tais objetivos sejam atingidos, a inserção da oralidade e de seus gêneros deverá ser plena e efetiva a fim de que as competências orais sejam proporcionadas. Vejamos o que trazem os documentos norteadores do trabalho com a LP.

### 3.2 O que dizem os documentos oficiais sobre a oralidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) norteia a estrutura e o funcionamento de todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Médio. No entanto, por ser uma lei ampla, não há uma seção específica que trate da oralidade, em termos práticos de sala de aula, como acontece nos demais documentos orientadores. Contudo, em seu artigo 36, a LDB, ao tratar do currículo do Ensino Médio, estabelece que os conteúdos, metodologias e formas de avaliação devem ser organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio o estudante demonstre, entre outras competências, que tem conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. A interpretação deste artigo nos permite afirmar que o Ensino Médio deverá contemplar os novos gêneros textuais e a comunicação em diversificados suportes de leitura e escrita, a exemplo das redes sociais. De igual forma, dado o dinamismo da fala, de modo geral, pode-se inferir que os aspectos relacionados à modalidade também estão amparados por este artigo.

Já as OCEM (BRASIL/MEC 2006) foram publicadas em 2006 com o objetivo de orientar a prática docente no Ensino Médio. O documento promove certa igualdade no tratamento das modalidades escrita e oral. No que tange à oralidade, Magalhães (2011) argumenta que este documento recupera pensamentos acadêmicos já consolidados de

que não se pode restringir o ensino de Língua Portuguesa à norma padrão escrita. Assim, segundo Magalhães (2011), no que concerne à oralidade, o documento adverte que o trabalho com esta modalidade deve existir na sala de aula de Língua Portuguesa para propiciar aos alunos o refinamento de habilidades de fala e escuta, através de processos de recepção e produção de textos orais. Esse trabalho deve atentar-se para as diferenças e especificidades de cada gênero oral, bem como o *continuum* fala-escrita. Além do trabalho de recepção e produção de textos orais, as OCEM preveem também a análise desses textos orais, no sentido de estimular a reflexão dos alunos sobre o que está sendo falado e escutado.

Egon Rangel (In: DIONISIO, 2001) defende que o *Guia do livro didático* e seus princípios fazem parte da “virada pragmática<sup>11</sup>”, que constitui um conjunto de reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Consequentemente, espera-se que o LDP contribua efetivamente para que esses novos objetivos do ensino de língua materna sejam alcançados, contemplando “os novos objetos didáticos do ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes ‘gramáticas’ de uma mesma língua etc” (DIONÍSIO, 2001p. 13). Nesse contexto, desde 1993, vem se desenvolvendo “a discussão sobre o papel do livro nas relações de ensino/aprendizagem, discussão essa que, vem se constituindo como parte das políticas públicas para a educação nacional”. (DIONISIO, 2001, p. 8). Assim, o PNLD estabeleceu perspectivas teóricas e metodológicas para o LDP, “perspectivas estas que se tornaram possíveis graças a uma movimentação no campo da reflexão sobre o ensino de língua materna que bem poderíamos considerar como uma mudança de paradigma”. (DIONISIO, 2001, p.8).

O edital 2015 de convocação para o processo de avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático surge como importante documento norteador, uma vez que faz diversas exigências que precisam ser atendidas pelos escritores e editoras, principalmente com relação à adequação dos livros didáticos às diretrizes curriculares vigentes. Na seção destinada aos critérios e princípios gerais para a elaboração de matérias para o ensino de Língua Portuguesa, o edital estabelece que as coleções didáticas de LP dirigidas para o Ensino Médio devem reservar à oralidade uma proposta de ensino-aprendizagem própria, favorecendo a reflexão sobre as diferenças e

---

<sup>11</sup> A “virada pragmática” pode ser caracterizada como “uma brusca mudança na concepção do que seja “ensinar língua materna”, determinada por um conjunto articulado de orientações teórica e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica” (DIONISIO, 2001, p.9)

semelhanças entre as modalidades oral e escrita, combatendo os preconceitos associados às variedades orais. O edital também prevê que o material deve explorar os gêneros orais adequados a cada situação comunicativa, dando ênfase àquelas relacionadas à expressão pública de opinião e ao exercício da cidadania.

No processo avaliatório do Plano Nacional do Livro Didático 2015, foram analisadas 17 coleções e 10 foram aprovadas. No que tange ao nosso objeto de pesquisa, a oralidade, o texto do Guia (2015) ressalta que “apesar de ter-se constituído como tópico de orientações curriculares oficial para o EM há apenas uma década, aproximadamente, o trabalho com a oralidade está significativamente presente nessas coleções” (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 23). Além disso, é possível depreender do texto que “a linguagem oral é **efetivamente** tomada como objeto de ensino-aprendizagem” (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 23) e que “as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, os efeitos de sentido próprios da oralidade e alguns dos recursos retóricos envolvidos nas situações e nos gêneros escolhidos” (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 23) são abordados nas coleções analisadas pelo Guia.

No que se refere à modalidade oral, o texto do Guia revela a presença de diversos gêneros orais relativos “ao interesse para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos”, apesar de, posteriormente, na resenha do livro aqui analisado, avaliar como “pontos fracos” a “ausência de questionamentos sobre conceitos/definições consagrados na tradição gramatical; pouca diversidade de gêneros orais” (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 61). É importante ressaltar um excerto do texto anterior à resenha, quando se afirma que, em algumas coleções

a oralidade aparece como atividade-meio, e não como atividade-fim: em algumas obras, episódica e pontualmente; em outras, de forma regular e significativa. Em consequência, **a linguagem oral é tratada como uma competência já adquirida**, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes, **deixando-se de lado os usos públicos e formais da oralidade**. Na grande maioria dos casos, não há orientações específicas; em outras coleções, as **instruções são genéricas**, restritas ao indispensável para viabilizar o encaminhamento do trabalho com leitura, escrita ou conhecimentos linguísticos. Seja como for, o manual do professor, nessas coleções, sempre faz alguma consideração sobre a relevância pedagógica da oralidade; algumas vezes, propondo parâmetros didáticos para sua exploração em sala de aula. (BRASIL, SEB-MEC, 2014. p. 23. Grifos nossos)

Destacamos aqui a existência ainda hoje da ideia da fala como competência já adquirida e, portanto, dispensável ao trabalho na sala de aula. Ressaltamos também que em algumas coleções a oralidade restringe-se a oralização de respostas e/ou a

conversação informal. Ou seja, em muitas coleções em circulação, a oralidade é carregada de preconceitos e de generalizações e simplificações. Cabe ainda enfatizar a solução dada pelo texto do Guia, quando confere ao manual do professor a tarefa de amenizar as inconsistências e falhas dos livros didáticos. Assim, não se sabe se os objetivos empreendidos pelas coleções e pelo Guia (2015) serão viabilizados. A saber,

as coleções didáticas de LP dirigidas para o Ensino Médio devem **reservar à oralidade uma proposta de ensino-aprendizagem própria**. Considerando as demandas dessa etapa de ensino e o perfil de seu alunado, as atividades devem:

- **favorecer a reflexão sobre as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita**, combatendo os preconceitos associados às variedades orais;
- explorar gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas, particularmente os mais relevantes seja para a expressão pública de opinião, seja para o desenvolvimento da autonomia relativa nos estudos (entrevista, jornal falado, debate regrado, apresentação de trabalho, seminário, exposição oral etc.);
- desenvolver a capacidade de escuta atenta e compreensiva do aluno;
- **orientar a construção do plano textual dos gêneros orais** (critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização geral, recursos de coesão). (BRASIL, SEB-MEC, 2014.p. 91)

### **Caracterização do livro didático**

O livro “Português: Linguagens em conexão” das escritoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, publicado pela editora Leya, foi adotado pela maioria das escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Aracaju no ano de 2015 e estará por três anos (2015, 2016 e 2017) nas salas de aula das referidas escolas. Enfatizamos que a análise aqui desenvolvida refere-se ao livro do 1º ano do Ensino Médio. Essa série, além de representar uma fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Médio, foi escolhida por ser a inicial do Ensino Médio e haver tempo hábil para o desenvolvimento das capacidades comunicativas no decorrer desses três anos, além de, como verificado anteriormente, demonstrar altas taxas de reprovação e abandono escolar.

Na apresentação do livro, as autoras enfatizam, dirigindo-se ao aluno, que esta coleção “lhe propiciará outras experiências, momentos de descoberta, de aventura pelo universo fantástico da língua, da gramática, das artes plásticas e da literatura lusófona: brasileira, portuguesa e africana” (Sette *et al.* 2013, p. 3). Nessa perspectiva, as autoras listam seus objetivos ao final do estudo com o livro, quais sejam:

1. Apropriação dos **diferentes recursos que a língua oferece** a seus usuários;
2. Apreciação e emoção com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem;
3. Expressão em **diferentes linguagens com liberdade, clareza e criatividade**;
4. **Defesa de seus pontos de vista** e respeito aos pontos de vista do outro;
5. Valorização pessoal e do outro;
6. Compreensão das **novas tecnologias** e seus impactos nas **mudanças da língua e da linguagem**;
7. **Formação de cidadãos capazes de apresentar soluções** para construir uma sociedade justa e democrática. (Sette *et al.* 2013, p. 3) (Grifos nossos)

De início, os objetivos das autoras sinalizam para um espaço propício ao trabalho com os gêneros orais. Ao destacar as passagens acima, evidenciamos que a oralidade tem muitas das características fundamentais para que tais objetivos sejam alcançados. Expressões como “diferentes recursos”, “cultura”, “formas de linguagem”, “criatividade”, “pontos de vista”, “novas tecnologias”, “mudanças da língua e da linguagem”, “formação de cidadãos” constroem uma ideia plural de como deve ser o ensino de língua e a participação dos estudantes nesse processo. Acreditamos que para que esses objetivos sejam atingidos e as habilidades, portanto, alcançadas, a existência efetiva dos gêneros orais seja imprescindível. Enfatizamos, portanto, que nosso foco, nesta análise do livro, é estudar (como, quando e quanto) a oralidade, através dos gêneros orais, é inserida e trabalhada neste material didático.

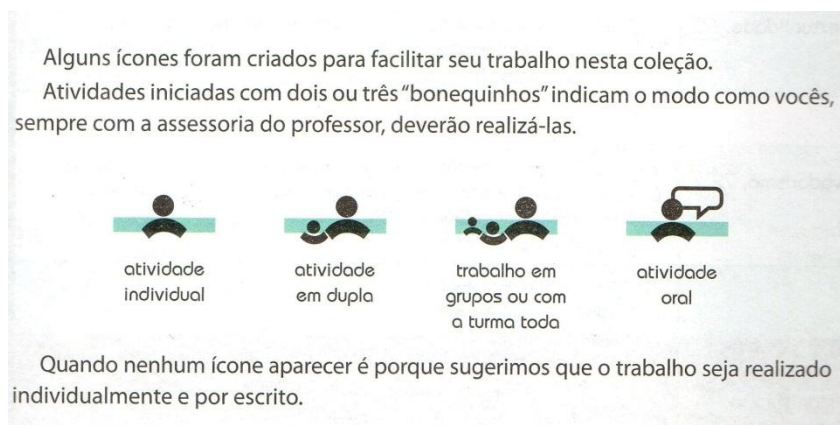
### **Estrutura e organização do livro**

Adentrando então ao conteúdo propriamente dito do livro, temos 36 (trinta e seis) capítulos, dos quais os 14 (catorze) primeiros pertencem ao eixo “**Literatura e leitura de imagens**”. Do capítulo 15 (quinze) ao 28 (vinte e oito), temos a seção dedicada à “**Gramática e estudo da língua**” e do 29 (vinte e nove) ao 36 (trinta e seis) temos a parte dedicada à “**Produção de textos orais e escritos**”. Assim, dividido nestes três blocos, temos 36 capítulos nos quais os conteúdos estão dispostos em seções e boxes<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>1. **Na bagagem**: Seção de pré-leitura para mobilizar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto que será tratado mais adiante; 2. **Textos principais**: Textos verbais e não verbais como objetivo de “enriquecer” o repertório do aluno; 3. **Boxe biográfico**: composto por caricaturas e “informações sobre a vida e a obra de autores, sejam eles escritores ou artistas de outras linguagens”. Também podem ser encontrados links para pesquisa; 4. **Fique Ligado**: composto por meios que podem “enriquecer os conhecimentos sobre os assuntos e autores: livros, filmes, museus, *sites*, vídeos da internet etc”; 5. **Nas trilhas do texto**: composto por atividades que pretendem ajudar na construção dos sentidos do texto principal; 6. **Palavras na lupa**: pretende “aprofundar o conteúdo linguístico e gramatical do texto lido”; 7. **Panorama**: “proporciona uma visão geral e a sistematização do conteúdo”; 8. **Passos largos**: Atividades que retomam os conteúdos da seção “panorama”, além de questões do Enem e leitura de novos textos. 9. **Pesquisa**: Orientações para realizar pesquisas acerca do que o aluno aprendeu; 10. **Produção de**

Outra característica desse livro é a existência de ícones (Ver imagem1), constituídos por pequenos bonecos, que indicam se a atividade deve ser realizada individualmente, em dupla, em grupo, com toda a turma ou se é uma atividade oral. Existe também um ícone que indica a existência de conteúdo digital relacionado ao conteúdo da página na qual aparece.



(Figura 1: ícones utilizados no livro)

- **Do professor**

Após a análise do livro didático, ouvimos e analisamos a avaliação/prática de um docente que utiliza o material didático em suas aulas. Dessa maneira, algumas escolas nas quais o material foi adotado foram visitadas a fim de estabelecermos esse diálogo com o professor. Diante de diversas dificuldades em relação ao encontro com os professores das escolas de Aracaju (férias, não-utilização do livro, paralização), resolvemos investigar quais escolas em Itabaiana adotaram o referido livro. Conseguindo contato com a docente da escola dessa região, partimos para a nossa segunda etapa dessa pesquisa.

O fato de ter verificado em Aracaju o Livro Didático mais adotado não nos obrigava a entrevistar docentes dessa cidade, já que o material foi adotado em outras de outras cidades de Sergipe, mesmo assim tentamos, inicialmente, conseguir entrevistar professores de Aracaju, como não obtivemos êxito, - e considerando a possibilidade de encontrar docentes disponíveis na cidade de Itabaiana, na qual desenvolvi outras pesquisas-, decidimos por investigar a perspectiva de uma professora dessa cidade.

---

**texto:** orientações passo a passo para produzir textos, “seja ele escrito, oral ou visual”; 11. **Boxes informativos ou de conceitos:** informações adicionais e curiosidades sobre o assunto em questão.



O roteiro da entrevista foi elaborado previamente – com adaptações de perguntas feitas por Costa-Maciel (2013) – e, após aceitação da docente em participar da pesquisa, foram marcados dois encontros (23/09/2015 e 18/01/2016) nas dependências da escola onde atua. É importante ressaltar que a entrevista foi realizada em duas etapas: (1) roteiro com perguntas relacionadas ao material didático previamente analisado nesta pesquisa:

1. O que você acha do livro didático de Língua Portuguesa adotado?
  - 1.a. Se você pudesse mudar algo no livro, o que seria alterado?
  - 1.b. O que você acha do trabalho com os gêneros textuais no livro didático adotado?
  - 1.c. Como estão distribuídas (reunidas, agrupadas) as partes (unidades, seções) do Livro Didático?
    - 1.c.1 A parte de “Produção de textos” é a primeira?
    - 1.c.2 Você segue a ordem do livro com base na sequência das páginas? Como você administra essa alternância?
2. Qual o espaço da oralidade nas propostas do livro didático utilizado?
3. Quais são os seus objetivos quanto ao ensino da língua materna?

(2) roteiro com perguntas relacionadas à prática docente no que se refere ao eixo da oralidade:

1. Em sua prática de sala de aula, quais são as atividades em que você trabalha a oralidade?
  - 1.1 Quais são os gêneros orais trazidos por você para essa prática?
2. Você possui objetivos pré-estabelecidos com essas atividades ou você segue o livro? Quais são os seus objetivos com essas atividades? Eles são/foram atingidos?
3. Como você avalia a execução e os resultados dessas atividades? O que poderia ser melhorado?
4. Quais são as reações dos estudantes diante de atividades com gêneros orais?
5. Como você avalia a sua formação docente (inicial e/ou continuada) para o ensino da oralidade? Em sua opinião, o que é preciso para que haja um trabalho efetivo com a oralidade?

É importante frisar que ficou estabelecido com a docente que ouviríamos todo o conteúdo ao final de cada dia de entrevista e ela poderia optar por apagar qualquer trecho da gravação. Após a gravação de toda a entrevista, transcrevemos o conteúdo e partimos para a fase de análise.

Enfatizamos aqui o nosso acordo ético com a professora entrevistada no sentido de não revelarmos a sua identidade, inclusive não citando o nome da escola na qual leciona. Além disso, fazia parte de nosso acordo que qualquer passagem da gravação poderia ser apagada por ela ou refeita. Assim, trouxemos para a pesquisa aquilo que foi aprovado pela professora e nos comprometemos com o sigilo da transcrição na íntegra.

## Caracterização da docente

Em relação à formação docente da professora entrevistada, esta possui graduação em Letras-Português e Pós-graduação em Mídias na Educação. Tem 37 anos de idade e, há 14 anos, atua na educação e atualmente leciona no Ensino Médio de uma escola urbana de Itabaiana-SE. Quando indagada sobre a escolha pela docência, a professora<sup>13</sup> responde:

Eu escolhi a docência porque eu tinha muita facilidade de lidar com público e eu quis retornar pra escola mesmo, eu acho que **a escola me faz bem**, eu gosto do contato com adolescentes, principalmente com esse público na fase da adolescência. Adolescente pra mim... eu tenho mais facilidade de lidar com eles do que com criança, apesar de já ter ensinado a criança. (PE)

Ainda se tratando da própria docência e de como PE enxerga sua profissão, ela nos diz:

[...] Eu passei um tempo na... trabalhei com TV Escola, coordenação do TV Escola, foram dois anos... três anos... sei lá...aí...me deu uma saudade da sala...porque eu via todos aqueles trabalhos, todas aquelas metodologias diferentes no uso das.. ‘Mas o que é que eu tô fazendo aqui? Eu quero voltar pra sala’, aí voltei pra escola... **meu lugar é aqui mesmo**. (PE)

Acreditamos que esse seja um dado muito interessante em um cenário tão desacreditado na educação e, principalmente, esse desejo de estar construindo em sala de aula. Iniciamos nossas observações, acerca dessa profissional, sabendo que ela está em sala de aula por vontade, por acreditar que aquele seja o “seu lugar”, além disso, é importante frisar que há mais de uma década ela desenvolve o trabalho docente. Outros pontos que julgamos importantes da conversa com PE e que merecem destaque são os que seguem nesta fala:

[...] eu fui criada... eu fui...eu passei por esse processo tradicional de escola que **você não pode falar**, não pode fazer uma pergunta, não pode virar o pescoço, o... a cabeça...e aí...eu chego na universidade e me deparo com uma visão bem...bem diferente, ainda, claro que ela ainda preserva muito o tradicionalismo, tem professores... mas eu me deparei com professores bem diferentes e aí eu disse ‘Pode ser assim?’ (risos)... ‘então vamos lá...vamos tentar’...e aí eu vi que todo mundo era igual, o que...a única diferença que tinha é que eles sabiam de muito mais coisa que eu...**a troca é mútua, deve ser...assim como é com os alunos...e não é diferente não aqui na sala**, eles trazem experiências, outras experiências...eles...a gente comunga da...das ideias e é assim que funciona...Agora, eu [qualquer professor] chego aqui, eu [qualquer professor] não quero ser contestada, eu não quero ser...aí o que é

---

<sup>13</sup> Assim como faz Costa-Maciel (2013), utilizando P3, P4 e P5 em sua pesquisa, decidimos por adotar PE como referência a “Professora-Entrevistada”. Como temos apenas um informante nesta pesquisa, optamos por não utilizar algarismos.

que eu imponho? Eu imponho aquele rigor todo, aquela né... aí pronto.. dá tudo certo...eu entro e saio do mesmo jeito...blindada...então...eu acho perigoso. (PE)

Aqui, PE trata do tradicionalismo docente, do quanto esse afastamento entre professor e aluno transforma o ambiente escolar em um lugar em que existe uma autorização para a fala, existem normas que devem ser respeitadas em relação aos lugares, às posições do docente e do aluno. Ela relata o momento em que ela descobre que não existe só essa maneira de lidar com os alunos, que pode ser diferente, que os alunos também podem falar, podem construir o momento da aula juntamente com o professor. Observamos então a sua aprovação em relação a essa troca de experiência e, conseqüentemente, ao respeito ao que o aluno pode construir. Mais adiante, ela fala que tudo tem um preço e que essa aproximação também tem, mas que ela não sabe ser e fazer de outro jeito.

Diante dessa breve contextualização de nossa pesquisa, adentramos à análise propriamente dita.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS

Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. (DOLZ et al., 2004)

### 4.1 Análise quantitativa e qualitativa do Livro Didático

No primeiro bloco, intitulado “Literatura e leitura de imagens”, que se estende do capítulo 1 ao 14, das suas 197 páginas apenas em duas (p. 83 e p. 110) temos a presença de gêneros orais: o sarau e a encenação respectivamente (Ver anexos A e B). No decorrer dos demais capítulos, aparecem indicações de que os alunos devem responder oralmente algumas perguntas, mas não configura um trabalho esquematizado com os gêneros orais, representa apenas a oralização de respostas. A exemplo disso, temos o primeiro capítulo denominado “**Babel**”. A primeira seção deste capítulo, nomeada “Na bagagem”, vem acompanhada do ícone “atividade oral” (Ver figura 2). Essa atividade é composta pelas perguntas: “Como e por que se formaram tantas línguas? Como elas teriam se espalhado pelo mundo?”. O objetivo dessa seção é ativar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conteúdo do capítulo, por isso é solicitado que a atividade seja feita oralmente. É importante ressaltar que, neste capítulo, somente a seção “Na bagagem” propõe que o trabalho seja desenvolvido de forma oral, já que, como alertam as autoras, “quando nenhum ícone aparecer, é porque sugerimos que o trabalho seja realizado individualmente e por escrito” (Sette *et al.* 2013, p. 7). Enfatizamos que, apesar de em muitos capítulos o ícone só aparecer na seção “Na bagagem”, essa inserção já sinaliza um estímulo à participação dos discentes na contextualização dos capítulos, o que pode contribuir para a naturalização da fala e da contribuição dos estudantes no decorrer das aulas.

No que diz respeito ao trabalho acerca da escrita, é preciso refletir se ele representa de fato um exercício de produção escrita voltada para a criação ou se está mais próximo de cópias. Copiar a alternativa ou transcrever a resposta para o caderno não configura um trabalho criativo/efetivo de escrita, no qual a interatividade,

dialogicidade, dinamismo e a negociação são prioritários (ANTUNES, 2009). Configura-se como uma repetição formal/técnica, não levando em conta aspectos históricos, de memória, de possibilidades outras, levando em conta a polissemia, por exemplo. A exemplo disso, temos as questões de 1 a 6:

**(1)**

1. Registre no seu caderno a alternativa que melhor sintetiza o objetivo do texto.
  - a) Conceituar literatura de forma objetiva.
  - b) Problematizar conceitos de literatura do ponto de vista da indústria cultural, dos leitores e da tradição.
  - c) Valorizar a literatura popular, os repentistas e os contadores de história.
  - d) Mostrar as origens da literatura do ponto de vista histórico.
  - e) Criticar uma certa parcela de leitores que valorizam best-sellers.

(Sette *et al.* 2013, p.30)

**(2)**

1. Que informações estão presentes na legenda dessa obra de Basquiat? (Sette *et al.* 2013, p. 40)

**(3)**

7. Onde ocorrem as ações narradas no conto? (Sette *et al.* 2013, p. 46)

**(4)**

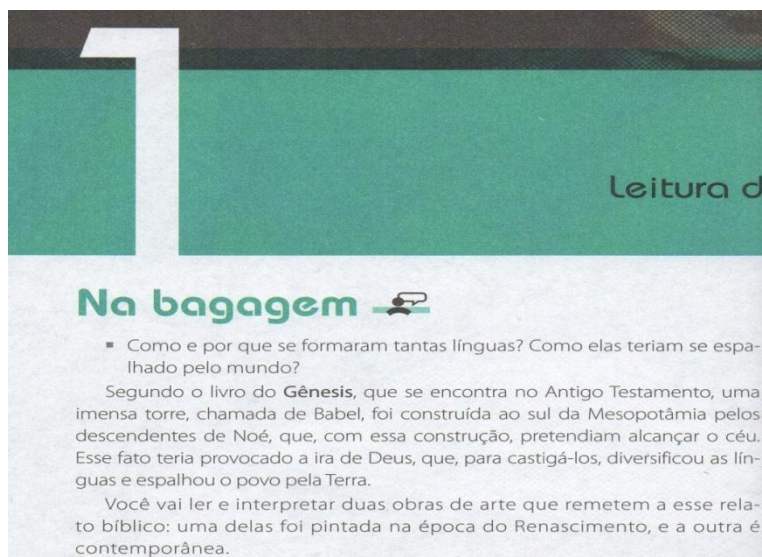
3. Releia o conto e encontre exemplos de discurso direto. Registre-os em seu caderno. (Sette *et al.* 2013, p. 48)

**(5)**

1. Baseando-se nas informações acima, responda:
  - a) Quantos versos e quantas estrofes tem o poema “A felicidade bate à sua porta”? (Sette *et al.* 2013, p. 229)

**(6)**

2. Qual é o tema do poema? (Sette *et al.* 2013, p. 229)



(Figura 2: “Na bagagem” e o símbolo de “atividade oral”)

Em vários capítulos desse bloco, só existe menção à fala na seção “Na bagagem”, a saber: capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13 e 14. Ou seja, em 11 dos 14 capítulos a modalidade oral não se apresenta como objeto de estudo. Isso representa, como ressalta Antunes (2009, p. 24), “a quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar”. No capítulo 6, intitulado “Intertextualidade”, existe a seguinte tirinha:



(Figura 3: tirinha do capítulo 6)

A partir desse *cartum*, algumas questões são propostas, porém a ênfase é dada à “tradução” do que as expressões ditas populares significam. Nenhuma discussão acerca da cultura popular, de outros provérbios ou gírias de conhecimentos dos alunos, das expressões típicas da fala é levantada. Uma das questões é a que segue:

(7)

4. Registre no caderno a alternativa que expressa o sentido da expressão “Droga!”, na fala do peru.

- a) Expressão de satisfação.
- b) Avaliação negativa da situação.
- c) Avaliação negativa dos participantes do show.
- d) Expressão pessoal de revolta contra o condutor do ônibus.
- e) Manifestação subjetiva de conformismo com a situação.

(Sette *et al.* 2013, p. 61)

A questão 7 evidencia o tratamento que é dado à fala. Como enfatiza Marcuschi (2001b, p. 25), “a língua falada aparece quase sempre tratada como uma *questão lexical* restrita a usos gírios, coloquiais e simplificados”.

Em se tratando de um provérbio popular – “Há males que vem para o bem”, cujas aspas vêm marcar a fala, a ênfase dada é à “palavra grafada incorretamente”. Solicita-se que o aluno encontre o erro e registre corretamente a palavra em seu caderno. Nesse sentido, podemos afirmar que existe “uma tendência a dicotomizar a produção linguística entre, de um lado, o *padrão* (equivalente à escrita) e, de outro, o *não-padrão* (equivalente à fala)” (MARCUSCHI, 2001b, p. 25). O que colabora para reforçar a visão monolítica e uniformizada da língua, diante dessa desvalorização da língua falada, nesse sentido, a escrita é tida como a verdadeira forma de linguagem e a fala, por sua vez, não se constitui como um objeto de estudo. (FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012).

Faz-se importante ressaltar a observação de Marcuschi (2001b, p. 21) em relação às escritas formais e informais, além do contínuo entre elas. O autor afirma que “a ignorância desse fato leva muitos autores a considerarem a *quadrinização* (sobretudo as produções linguísticas constantes nos balões dos quadrinhos) como produção oral e não como um tipo de escrita”. Não existe nenhuma indicação de trabalho com a pronúncia da palavra “vem” que, acentuada ou não, apresenta-se da mesma maneira. Sendo assim, a fala aparece mais uma vez como o lugar do desvio e do erro, fazendo-se necessário que o aluno corrija. Podemos afirmar então, como esclarece Marcuschi (2001b, p. 22), que existe uma dificuldade por parte dos autores de LD em saber “onde e como situar o estudo da fala”, já que este estudo se dá sempre calcado em um padrão de escrita, “sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita”. Isso pode ser constatado na questão 8:

(8)

6. No primeiro quadrinho da tirinha, por problema de revisão, há uma palavra grafada incorretamente. Identifique-a e registre-a corretamente em seu caderno, justificando a acentuação (Sette *et al*, p. 61).

Como afirma Marcuschi (2001b, p. 26), ao tratar da presença da fala nos livros didáticos,

[...] geralmente, as observações sobre a língua falada não são sistemáticas, mas pontualizadas e a propósito de elementos não centrais. Trata-se de construções gramaticais particulares, **usos de alguns verbos** e colocação de pronomes. Quase não há a noção de processos e estratégias para caracterizar a relação fala-escrita.

A exemplo da questão 8, a cultura popular, os ditos populares e provérbios são associados então ao “incorreto”. Ressaltamos ainda a falta de contextualização que o livro apresenta neste momento. Estamos no Nordeste do Brasil e nenhuma menção à cultura nordestina, ao cordel, ao repente, ao sertanejo, aos seus dialetos, sotaques e peculiaridades. Nada disso é trazido para a construção de um trabalho oral. Assim, a cultura popular fica resumida a alguns provérbios conhecidos nacionalmente e, ainda assim, tratados no viés da correção. Ressaltamos que o estudo da fala “é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação” (MARCUSCHI, 2001b, p. 23), porém este espaço de discussão não é construído nesta oportunidade.

Em se tratando da falta de menção à variação linguística e do silenciamento dessa discussão quando ela aparece, temos a questão 9:

(9)



(Figura 4: questão sobre variação linguística)



Podemos perceber, a partir dessa questão, que não existe nenhuma tentativa de exploração sobre as formas de construção da fala, sobre essas variações, sotaques, culturas, ou seja, não se leva em consideração os contextos situacionais. É estabelecida uma relação de diferenças entre as modalidades da língua e enaltecida uma “visão monolítica e uniformizada, a par da desvalorização da língua falada” (MARCUSCHI, 2001b, p. 25), já que o “padrão” e o “formal” está para a escrita e, conseqüentemente, o “não-padrão”, o “popular” para a fala, numa tendência dicotômica.

Sobre as duas atividades orais propostas nesse primeiro bloco (ver anexos A e B), temos:

1. **Sarau<sup>14</sup>**: O capítulo no qual se encontra o gênero sarau refere-se ao Trovadorismo e explora as cantigas de amigo, de amor e os poemas satíricos da Idade Média. A atividade é estruturada nas seguintes fases: (1) Preparação, (2) Apresentação/Socialização, (3) Avaliação e (4) Veiculação. A etapa (1) diz respeito à organização do grupo e a pesquisa sobre as cantigas, poemas e letras de músicas que apresentem características da poesia lírica e satírica; discussão sobre a melhor forma de apresentar os textos; sugestão de uso de instrumentos de corda, sopro e percussão; **indicação de ensaios** antes da apresentação; **sugestão de gravação, em áudio ou vídeo**, do recital. Na preparação desse gêneros, consideramos importante a indicação do livro acerca dos ensaios e da gravação, pois permitem aperfeiçoamentos e avaliação do trabalho antes da versão final, assim como preconizam Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001b). A etapa (2) compreende o convite para a apresentação, e a apresentação do sarau, enfatizamos aqui as indicações: “recitem os poemas e as cantigas **explorando os recursos sonoros** e valorizando os temas e os sentimentos sugeridos por eles”, “**valorizem a entonação e a fluência da voz, o ritmo e a dicção** para transmitir adequadamente a mensagem dos textos”, “busquem **interagir com o público ouvinte, através de gestos, olhares, expressões faciais**” e “respeitem o tempo combinado para apresentação de cada grupo”. Consideramos relevante o enfoque dado a esses aspectos da apresentação, os quais levam o estudante a perceber que a exposição oral pode ser organizada, pensada, melhorada e que o gênero trabalhado possui uma estrutura organizativa e componentes linguísticos que devem ser levados em

---

<sup>14</sup> O gênero sarau não foi citado pela docente como uma atividade realizada no ano de 2015.

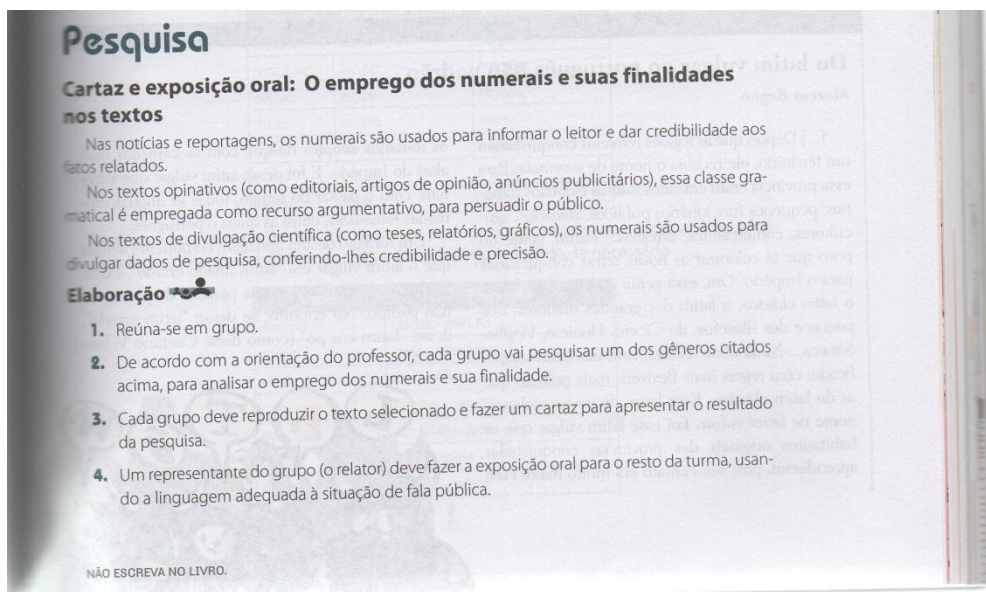
consideração para a sua eficácia, fica evidente que para além do texto, são explorados aspectos extra-linguísticos. As etapas (3) e (4) são importantes para que a avaliação contribua para o aperfeiçoamento de apresentações futuras, bem como para a divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo.

2. **Encenação**<sup>15</sup>: Referente ao “Humanismo”, a encenação está organizada nas seguintes etapas: (1) Preparação em grupo, (2) Preparação individual, (3) Apresentação/Socialização, (4) Avaliação e (5) Veiculação/Divulgação. Diferentemente do Sarau, a encenação propõe dois tipos de preparação (em grupo e individual), o que evidencia a estrutura particular de cada gênero e as necessidades específicas de estudo de cada um deles. A etapa (1) envolve a escolha da peça e a reunião em grupo pra escolha de: trecho a ser encenado, adaptação ou não do texto à época, escolha dos atores, auxiliares, diretores, etc. A etapa (2), por sua vez, envolve a leitura atenta do texto; a **memorização das falas, adequação de gestos, falas, entonação** a cada personagem; **pronúncia clara e tom adequado das falas**; ensaios e auxílio do professor. Em (3), destacamos: “Explore os recursos teatrais (**gestos, expressões corporais, expressões faciais, olhares, pausas**)”, “**Valorizem a entonação e fluência da voz, o ritmo e dicção**, para transmitir adequadamente a mensagem dos textos”. Ressaltamos a importância dessas observações para a efetivação da encenação, o que leva a entender que o texto teatral é um gênero oral que deve ser estudado, aperfeiçoado, as falas precisam de uma preparação, estudo e que o resultado depende da junção de aspectos extralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Ou seja, para além da memorização das falas, a encenação propõe um trabalho mais abrangente com os aspectos da oralidade.

No segundo bloco, “Gramática e estudo da língua”, – correspondente a 139 páginas, divididas em 14 capítulos –, apenas em um capítulo configura-se o trabalho com o gênero oral “exposição oral”. A atividade proposta é a seguinte:

---

<sup>15</sup> Este gênero foi citado pela docente como uma atividade desenvolvida no ano de 2015.



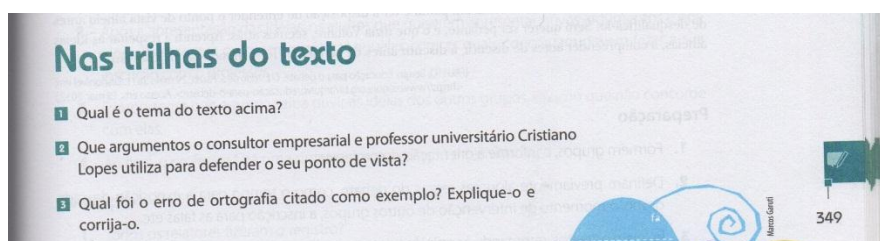
(Figura 5: Atividade relacionada à exposição oral)

Como afirma Marcuschi (2001, p. 24), existem muitos “exercícios que levam por título, por exemplo ‘*linguagem oral*’ ou então ‘*produção oral*’”, no entanto, “trata-se, quase sempre, de uma *oralização da escrita* ou então de uma *encenação ou teatralização* de textos literários ou textos escritos”, referindo, assim, “à quase inexistência de observações teóricas e exercícios práticos de estruturas ou características da fala” (MARCUSCHI, 2001, p. 24). Sobre a preparação dessa atividade, temos as indicações: 1. Reúna-se em grupo; 2. De acordo com a orientação do professor, cada grupo vai pesquisar um dos gêneros citados acima<sup>16</sup>, para analisar o emprego dos numerais e sua finalidade; 3. Cada grupo deve **reproduzir o texto** selecionado e fazer um cartaz para apresentar o resultado da pesquisa; 4. Um representante do grupo (o relator) deve fazer a exposição oral para o resto da turma, usando a linguagem adequada à situação de fala pública. Entendemos, portanto, que a única atividade acerca da oralidade neste capítulo não representa uma produção falada real e sim mais uma oralização de uma produção escrita, sem um trabalho detalhado em relação à produção oral solicitada.

No terceiro e último bloco, referente à produção textual, temos em 4 capítulos a presença de gêneros orais, a saber: (1) debate de opinião, (2) debate de solução de problemas, (3) seminário e (4) exposição oral. O livro analisado tem 392 páginas.

<sup>16</sup> Os gêneros citados foram: notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião, anúncios publicitários, teses, relatórios e gráficos.

Destas, 52 são destinadas à “Produção de Textos Orais e Escritos”, das quais apenas 18 são dedicadas ao trabalho com algum gênero oral. Nesse sentido, o Guia do Livro Didático (BRASIL, SEB-MEC, 2014, p. 63) afirma que “as atividades de produção oral são privilegiadas na unidade III, mas também ocorrem em outras unidades. Há orientações detalhadas para essa produção”. O bloco, apesar de apresentar 8 gêneros textuais e 4 deles serem orais, ou seja, metade, no primeiro deles, “Debate de opinião”, algumas das questões que seguem o texto são:



(Figura 6: Questões relacionadas ao debate de opinião)

A questão (3) é um exemplo claro da dicotomia certo X errado. Em nenhum momento, as características e os usos da fala são trazidos para a discussão. Ela tem um funcionamento próprio, portanto não pode ser visto pelo viés da escrita. O foco das atividades identificadas como sendo de oralidade restringe-se à compreensão de texto, com ênfase em perguntas de localização, como a questão 2. A proposta de “Produção de Texto” (ver anexo C) relativa a este gênero apresenta as etapas: preparação, discussão em grupo, socialização e avaliação. Na descrição das quatro fases, nenhuma menção à fala, a que tipo de registro adotar, entonação, escolhas, variação linguística. A única pergunta referente foi: “A linguagem usada foi adequada à situação?”, diferentemente do que acontece no capítulo posterior correspondente a um gênero escrito. Como afirma Marcuschi (2001b, p. 21), “com facilidade e desenvoltura, conseguem selecionar textos escritos e criar exemplos para estudos das mais diversas e intrincadas regras gramaticais. No entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa”. O capítulo “Carta de leitor” – gênero escrito –, por exemplo, traz as seguintes indicações quanto a sua produção:



# Produção de textos

## Carta de leitor

### Preparação

1. Pesquisem em jornais, revistas, *sites* etc. e tragam para a sala de aula notícias, charges, reportagens ou qualquer outra matéria jornalística que tenha despertado seu interesse.
2. Sob a orientação do professor, escolham uma delas (ou mais de uma) a respeito da qual deverão escrever, individualmente, uma carta de leitor, apresentando sua opinião ou sugestão a respeito do assunto/tema tratado.
3. Releia este trecho da coluna “Painel do Leitor” do jornal *Folha de S.Paulo*:

O “Painel do Leitor” recebe colaborações por *e-mail* (leitor@uol.com.br), fax (0/xx/11/3223-1644) e correio (al. Barão de Limeira, 425, 4º andar, São Paulo-SP, CEP 01202-900). As mensagens devem ser concisas e conter nome completo, endereço e telefone. A Folha se reserva o direito de publicar trechos.

### Elaboração

Leia as orientações a seguir para produzir o seu texto.

1. Siga a organização de uma carta formal, que deve conter:
  - local, data;
  - vocativo, com formas de tratamento como “Caro senhor”, “Prezada senhora” etc.;
  - desenvolvimento do assunto;
  - fecho, com emprego de expressão cortês de despedida;
  - nome completo, número do RG, endereço.
2. No desenvolvimento, apresente seu posicionamento, sustentado por informações confiáveis e argumentos consistentes, para justificar suas opiniões ou sugestões.
3. Escreva de forma concisa, clara e objetiva.
4. Use linguagem formal.
5. Evite a repetição de ideias.
6. Siga as orientações dadas na “seção de cartas” do veículo de comunicação escolhido.
7. Fique atento às normas da variedade padrão: pontuação, grafia, concordância etc.

### Avaliação e reescrita

1. Troque sua carta com um colega, para que cada um avalie se a mensagem foi escrita de acordo com as orientações dadas.
2. Após a avaliação do colega e com a orientação do professor, passe o seu texto a limpo, fazendo as modificações e os ajustes necessários.

### Veiculação

1. Envie o seu texto para a “seção de cartas” do jornal ou da revista a que ele se refere.
2. Fique atento:
  - ao endereço (físico ou eletrônico) do jornal/revista para o qual você vai enviar a carta (pelo correio ou por *e-mail*).
  - às exigências do meio de comunicação para o qual você vai enviar sua carta.

(Figura 7: Roteiro relacionado ao gênero “Carta de leitor”)

Verificamos, assim, que existe uma atenção muito maior ao texto escrito, inclusive com a reescrita do texto. No capítulo referente ao “Debate de solução de problemas”, a insuficiência quanto às informações acerca da fala se repete. Não existe nenhuma menção, recomendação, reflexão acerca do uso, das escolhas, nada além de “usem uma linguagem adequada à situação”.

Nas duas atividades propostas (Debate de opinião e Debate de solução de problemas), portanto, não houve nenhuma menção às estruturas sintáticas, à seleção lexical, às estratégias interativas etc. Nenhuma discussão acerca da oralidade, dos gêneros orais, da fala e da escrita foi desenvolvida ao longo de todo o material didático. As várias maneiras de se dirigir aos interlocutores não recebem nenhuma atenção no decorrer do livro, tampouco as características idade, posição social, sexo, profissão (cargo), papel social etc. (MARCUSCHI, 2001b, p. 22). Existem gêneros orais no livro, porém não existe um trabalho sistematizado sobre suas funções, suas características e peculiaridades.

Segundo Marcuschi (2001b), o ideal é estudar a oralidade envolvendo atividades que auxiliem o aluno a identificar o que se faz quando se produz um gênero oral, nessa mesma direção, Costa-Maciel (2013, p. 65) ressalta que o ensino da produção de gêneros que exigem maior controle e monitoramento, necessita de um olhar didático voltado para os elementos linguísticos de cada gênero. Porém, não podemos afirmar que o livro didático aqui analisado segue nesta direção. Outra observação relevante é o fato de o material didático explorar muito pouco o trabalho com os fenômenos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Ainda segundo Costa-Maciel (2013), através do estudo desses aspectos, os estudantes têm a oportunidade de entender e identificar o que se faz quando se produz um dado gênero e, com isso, qualificar suas produções estando cientes de seu processo de produção.

O livro didático também não trata de formalidade e informalidade da fala nem da pluralidade de contextos de uso de cada modalidade da língua, tampouco trata da linha contínua dos gêneros orais e sua relação com a escrita. O bloco inicia-se com “Produção de textos orais e escritos” e absolutamente nada é dito sobre essas produções, nada é dito sobre o que é a oralidade, o que são esses gêneros, quais são as suas funções e especificidades, suas variações e contextos de uso. Ou seja, não existe um trabalho acerca das funções dos gêneros textuais, nem tampouco sobre os gêneros orais. Parece haver uma confusão entre modo de realização (oral) e o trato com o eixo do ensino. Não

basta falar, usar a fala, é preciso ensinar o gênero textual. Estes constam em 18 páginas das 392 e é somente isso.

Diante do exposto, o que se percebe é uma presença tímida da fala enquanto objeto de ensino-aprendizagem em boa parte do livro, ao passo que o que deveria existir era uma inserção efetiva desses gêneros nas três frentes do livro: Literatura, Gramática e Produção Textual, como representamos e defendemos aqui através do gráfico 1. Diante dos avanços no campo dos estudos da língua e da linguagem, é visível que os livros didáticos incorporaram algumas dessas mudanças, um exemplo disso é não mais tratar “de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro. Há, no entanto, que suspeitar do mérito dessa postura, pois ela se deve muito mais ao *silêncio* dessas obras sobre a fala do que à avaliação da fala em suas condições de uso” (MARCUSCHI, 2001b, p. 24). Este silêncio foi verificado neste livro didático em inúmeras situações. Muitas oportunidades de levantar questões relativas à fala, à escuta, aos gêneros, às variações existiram e foram desprezadas.

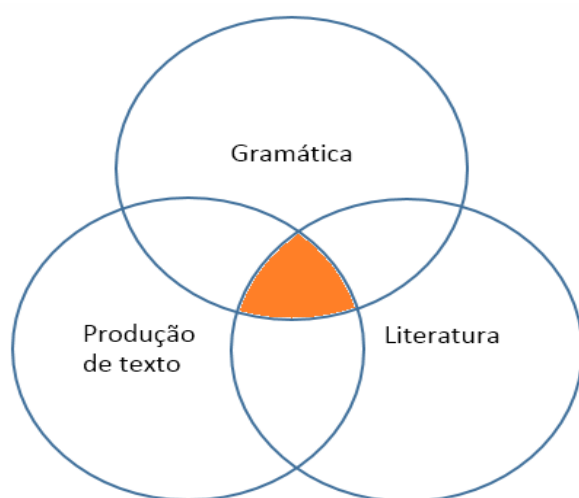


Gráfico 1: a oralidade enquanto interseção entre os estudos da gramática, literatura e produção textual.

Nesse sentido, em se tratando da ainda tímida inserção dos gêneros orais no LD, ou como afirma Marcuschi (2001b) do descaso quanto à oralidade em geral, acreditamos que uma justificativa possível para isso é o fato de, como ressalta Marcuschi (2001b), a abordagem da fala suscitar discussões historicamente evitadas no que se refere à língua. Variação e mudança são características inerentes ao estudo da língua e isso fica ainda mais evidente quando se trata da linguagem falada. “Noções como ‘norma’, ‘padrão’, ‘dialeto’, ‘variante’, ‘sotaque’, ‘registro’, ‘estilo’, ‘gíria’ podem

tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica” (MARCUSCHI, 2001b, p. 22).

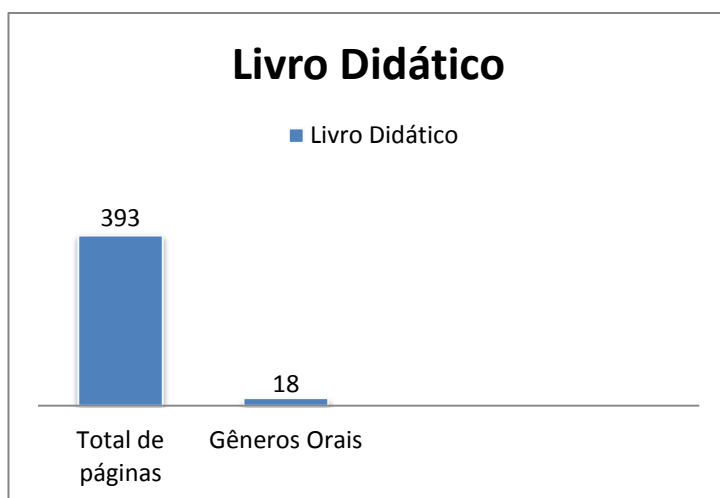
Como evidencia o autor supracitado, ressaltar a importância e a contribuição da fala é também criar oportunidades de discutir preconceitos e discriminações linguísticas, enfim: de desconstruir ideias cristalizadas de unidade e questionar os mecanismos de controle social, de dominação e poder incutidos em nossa sociedade. Porém, surgem as indagações: será que esse é nosso objetivo no ensino de língua? Será que nossos LDP desejam que essa visão seja difundida? Será que nossos professores tiveram e têm formação inicial e continuada suficiente para entender a importância desse ensino? Será que isso não justifica a sutileza (para não dizer falta de interesse) em inserir a oralidade no nosso ensino, mesmo quando tantos estudos apontam para essa necessidade?

Nesse sentido, faz-se muito importante ressaltar alguns dados trazidos por Marcuschi (2001b). Em pesquisas desenvolvidas pelo autor acerca dos livros didáticos, o espaço dedicado à língua falada nos LDP corresponde a cerca de 2% do total de páginas. Neste sentido, o autor esclarece que

[...] um LDP com 200 páginas não atinge, em geral, um total de 4 ou 5 páginas integrais sobre a fala, somando-se *todos* os momentos em que a fala é analisada ou a ela se faz alguma referência. Devo, no entanto, esclarecer que não conto neste total os exercícios que levam por título, por exemplo, *‘linguagem oral’* ou então *‘produção oral’*, pois nestes casos trata-se, quase sempre, de uma *oralização da escrita* ou então de uma *encenação* ou *teatralização* de textos literários ou textos escritos. Refiro-me aqui à quase inexistência de observações teóricas e exercícios práticos de estruturas ou características da fala (MARCUSCHI, 2001b, p. 24).

O gráfico a seguir refere-se aos dados do livro aqui discutido e demonstra, apesar de mais de dez anos depois, que a abordagem da oralidade ainda é muito próxima do que Marcuschi (2001b) encontrou em sua pesquisa acima mencionada.





(Gráfico 2: Total de páginas e páginas que abordam gêneros orais)

Proporcionalmente aos números verificados por Marcuschi (2001b), temos um LD de 393 páginas, das quais somente 18 são destinadas a um trabalho a partir de um gênero textual oral. Arriscamo-nos em dizer que, mesmo sendo pouco, se a fala fosse colocada como objeto de estudo, fosse abordada numa perspectiva de análise, o número de gêneros ou de páginas destinadas seria suficiente, mas inserir a fala no livro somente diante das propostas de produção não configura um trabalho efetivo com esse eixo do ensino. Fica parecendo que uma obrigação está sendo cumprida, ou seja, os gêneros orais estão ali, mas parece não haver um movimento de conscientização em relação ao estudo da fala. Diante do exposto, perguntamo-nos se os objetivos traçados pelas autoras no início do livro foram atingidos, a saber: (1) Apropriação dos *diferentes recursos que a língua oferece* a seus usuários; (2) Apreciação e emoção com a arte e a cultura, com as diferentes formas de linguagem; (3) Expressão em *diferentes linguagens com liberdade, clareza e criatividade*; (4) *Defesa de seus pontos de vista* e respeito aos pontos de vista do outro; (5) Valorização pessoal e do outro; (6) Compreensão das *novas tecnologias* e seus impactos nas *mudanças da língua e da linguagem*; (7) *Formação de cidadãos capazes de apresentar soluções* para construir uma sociedade justa e democrática. Acreditamos que, diante das insuficientes discussões acerca das modalidades da língua, esses objetivos fiquem mais distantes de serem alcançados, já que, como mencionado anteriormente, várias questões foram negligenciadas e, portanto, retiradas do conhecimento dos estudantes.

## 4.2 Análise da entrevista

Por entender que a prática docente não é resultado somente do conteúdo abordado no livro didático, apesar de ele representar grande influência e ter um peso muito significativo, dedicamos esta parte da pesquisa à voz docente, tanto no que se refere à avaliação do material didático adotado, o livro analisado anteriormente, quanto a sua visão e objetivos, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de refletir sobre os conhecimentos dos docentes sobre as práticas de oralidade, esta etapa da pesquisa destina-se à análise de relatos de uma professora do 1º Ano do Ensino Médio de Língua Portuguesa que leciona em uma das escolas onde o livro aqui analisado foi adotado. Acreditamos que o livro didático representa uma grande influência na prática docente, porém não podemos afirmar que a ausência de um trabalho efetivo com a oralidade nele represente a ausência desse trabalho em sala. Por isso, acreditamos ser imprescindível ouvir a docente a fim de refletirmos como, a partir do livro adotado, a oralidade é trabalhada em sala de aula, quais os objetivos docentes com o ensino de língua materna, bem como discutir questões relacionadas ao livro, aos gêneros textuais e ao espaço da oralidade neste material didático. Para tanto, nossa análise baseia-se principalmente nas contribuições de Antunes (2009), Bazerman (2006), Bortoni-Ricardo (2004), Costa-Maciel (2013), Dolz e Schneuwly (2004), Fávero; Andrade e Aquino (2012) e Marcuschi (2008).

Seguimos aqui o modelo de entrevistas desenvolvido por Costa-Maciel (2013), já que a autora estabelece um roteiro de perguntas (ver anexo E) referentes à prática docente quanto ao ensino da oralidade. Assim, inicialmente, dialogamos sobre: (1) Objetivos quanto ao ensino da língua materna; (2) Impressões e avaliação do Livro Didático adotado; (3) Espaço da oralidade nas propostas do livro didático utilizado.

Tendo em mente que, tratando dos objetivos do ensino de língua, a professora entrevistada (doravante PE)<sup>17</sup> estará, conseqüentemente, discorrendo sobre sua visão de língua, suas preocupações e prioridades, adentramos às questões. Assim como afirma Marcuschi (2008, p. 50), “o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele”. Cabe observar a aproximação ou distanciamento das concepções e práticas de PE em relação às teorias atuais de ensino de língua.

---

<sup>17</sup> Assim como faz Costa-Maciel (2013), denominaremos aqui a professora entrevistada como PE a fim de facilitar as identificações nas entrevistas.

## Questionamento1:

Em relação aos **objetivos quanto ao ensino de língua materna**, PE afirma:

[...] uma das minhas angústias é **tocar o aluno em algum ponto, fazer com que ele comece a ler**, porque é quase uma missão impossível. [...] tento apresentar, trago filme, trago micro série, trago... porque quando a gente trabalha com Literatura, a gente tem mais facilidade, mais acesso a essas coisas né? E também não deixo de pedir pra eles lerem, mas é muito complicado, muito complicado. (PE)

Aqui a docente deixa claro que uma de suas “missões”, um de seus objetivos é fazer com que o aluno desperte interesse pela leitura, para tanto percebemos que, além do livro didático, ela insere na sua prática, outros suportes e gêneros de texto. Durante as falas de PE, percebemos que a docente encara a leitura como uma forma de inserir os estudantes no estudo da Língua Portuguesa e facilitar a aprendizagem dos aspectos gramaticais. Rojo (2004), sobre essas deficiências de nosso ensino, diz que, ao final do Ensino Médio no Brasil, as práticas escolares tendem a formar leitores somente com as capacidades mais básicas de leitura, relacionadas à simples extração de informações de textos relativamente simples. Nesse contexto, respondendo à nossa primeira pergunta, PE sinaliza o trabalho com a leitura como um de seus objetivos centrais.

Ainda sobre esses objetivos, PE enfatiza o “aprendizado da língua”. Vejamos:

[...] eu vejo que a gente tem que **aprender a nossa língua porque ela é nossa** e precisa se aproximar dela, gostar dela, não sei como, mas precisa, talvez facilitando isso pro aluno, a gente consiga. Não é fazendo com que o aluno decore, decore todas as conjugações verbais, fazendo com que o aluno decore os tempos e os modos verbais... não! Porque existe uma tabelinha de desinências verbais que aquilo vai facilitar muito a vida dele. **A gente precisa mostrar esses caminhos que ajudam e não que atrapalham**. ‘Ah, professora, mas... concordo com você, mas ele precisa passar por esse processo de decorar o verbo, de fazer...’, Sim, mas é em outro momento, mas agora não é mais esse momento. (PE)

Podemos inferir que utilizar as diferentes variações da língua pra usufruir melhor de seus usos configura-se um dos objetivos de PE, apesar de ela, como já mencionado, referir-se à língua quando, na verdade, refere-se a uma variação dela: “**aprender a nossa língua porque ela é nossa** e precisa se aproximar dela”. Essa frase revela o sentimento de pertencimento em relação à língua. Ao mesmo tempo em que a professora pontua a importância e necessidade de se ensinar os conteúdos programáticos, ela enfatiza que a prioridade não é essa, não se resume a decorar ou

dominar essas regras e exceções da gramática. PE parece priorizar que os objetivos dos alunos – e o Enem ocupa muito espaço aqui – sejam alcançados. Portanto, esse “domínio” da língua parece configurar o maior objetivo de PE. Vejamos:

Quando eu já **conheço a língua...** é o único momento em que eu posso brincar com ela, que eu posso fazer o uso dela de mil formas né...eu posso ter essa conversa aqui amigável, amistosa aqui com você porque a gente sabe...a gente conhece e aí eu uso o ‘a gente’ na sala...que é uma expressão coloquial, alguém pode me...alguém pode me recriminar, dizer ‘professora, você é uma professora de Língua Portuguesa, em pleno curso da aula, você usando o ‘a gente’?’, mas qual o problema? **Se eu deixar claro pra ele que isso é uso da oralidade, que eu posso fazer isso, não vejo perigo nisso**, até porque eu tô me aproximando dele, não tô criando uma barreira, mas ‘nós vamos nos organizar, nós vamos, nós precisamos’ (risos) e aí vai... e a sala não fica com aquele clima pedante, **a professora não fica pedante porque talvez seja esse o motivo pra o aluno se distanciar da língua...** (PE)

Aqui, apesar do conhecimento demonstrado por PE em termos de uso coloquial e formal, dá a entender que o uso do “a gente”, por exemplo, não é natural, mas motivado a fim de aproximar-se da realidade dos alunos e precisa ser justificado como “um uso da oralidade, porém consciente”. Já o “brincar” parece estar associado ao domínio, ao conhecimento sobre o uso adequado em cada contexto, está, portanto, associado às várias habilidades do letramento. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), com base na noção de adequação da língua, “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias”. Esta competência, por sua vez, envolve não só as regras de formação das sentenças, como as convenções sociais e culturais de cada falante. Ainda nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza o papel da escola em relação à competência comunicativa:

As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. Mas a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. [...] É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Então, PE demonstra que ter consciência dos usos da língua permite e autoriza que você use de diferentes maneiras as variações da língua. Parece ficar claro, no posicionamento de PE, que existe uma diferença entre você fazer uso da variação de menor prestígio sem saber dos demais usos da língua e da necessidade de adequação nesses contextos todos, e você dominar essas variações ao ponto de fazer as melhores

escolhas para as diferentes necessidades comunicativas. Assim como afirma Costa-Maciel (2013), à luz de Travaglia (1995), referindo-se a uma fala analisada em sua pesquisa, podemos dizer em relação a PE que

[...] a preocupação da docente volta-se para a formação de sujeitos competentes no uso da língua para além dos limites do código. Ela abarca, nesse sentido, uma perspectiva de ensino que parece favorecer o desenvolvimento da competência textual, no que diz respeito, em particular, à capacidade de compreender e produzir variados textos. (Costa-Maciel, 2013, p. 75)

Então, talvez o receio aos “erros” e “desvios” de PE em relação aos seus alunos seja no sentido de eles não entenderem os diferentes contextos de uso da língua e que não desenvolvam o domínio suficiente para que tenham legitimado o “direito” de caminhar conscientemente entre esses usos e essas escolhas. Portanto, entendemos que entre os objetivos no ensino de língua traçados por PE estão: incentivo à leitura, oportunizando experiências de letramento; domínio dos conteúdos curriculares através da significação e o desenvolvimento da competência comunicativa. Entendemos também que a oralidade permeia, mas não ainda de forma evidente, esses objetivos. Uma análise mais precisa desse espaço será feita mais adiante.

## **Questionamento 2: impressões e avaliação do livro didático**

Primeiramente ressaltaremos uma fala de PE acerca do livro didático: “trabalhar com o livro didático é um pouco complicado porque o aluno... o aluno de hoje é muito diferente de há dez anos atrás, quando eu comecei”. Aqui ela pode estar levando em consideração todos os outros meios de acesso ao conhecimento e sua dinamicidade, ou seja, os desafios e as insuficiências dos LD frente à nova demanda do ensino. Outro ponto importante a ser enfatizado é o conhecimento da docente em relação ao livro adotado. Em toda a entrevista, ela demonstra segurança ao discorrer sobre o conteúdo do material, isso prova que PE já havia analisado todo o material antes de levar as atividades para sala de aula, como sugere na fala a seguir:

[...] **todo livro deveria ter sido... é... avaliado...de forma integral... pelo professor antes de o livro ter sido adotado** porque se você for deixar pra sala de aula, pra fazer essa experiência na sala de aula com o aluno, a impressão que vai passar pros alunos é que você não conhece o livro, então é... é um problema... porque o aluno sabe identificar que você não tá a par do assunto. É... mas o livro sempre ao lado de uma outra ferramenta, de uma outra estratégia, creio que só o livro eu acho que fica meio limitado. (PE)

Isso demonstra a seriedade com que a docente lida com o material didático e o seu compromisso com a docência. Diferentemente das docentes entrevistadas por Costa-Maciel (2013), PE faz uma análise muito positiva do livro adotado, apesar de deixar claro suas incompletudes (pouco espaço destinado ao Enem, extensão dos textos e conteúdo expositivo muito resumido) e a necessidade de buscar outros meios que complementem sua prática. É importante frisar que essas críticas são feitas ao livro e não ao oral. Como alerta-nos Antunes (2009), os professores precisam estar envolvidos na construção de alternativas que promovam o “exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita”. No que se refere às impressões e à avaliação do livro didático adotado, PE enfatiza alguns pontos relevantes e positivos do livro. Ela afirma: “esse livro tem umas propostas bem interessantes” e continua:

[...] ele traz **questões do Enem** que... relacionadas sempre ao conteúdo que a gente trabalha né...então eles fizeram esse garimpo, isso foi muito importante porque o aluno tem essa necessidade, ele vai pedir ‘Professora, traga a prova do Enem pra a gente resolver na sala’, faço isso né...eles sempre pedem. Então... eles já...o livro já antecipa isso, mostro pra eles. É... e eles não confiam, cê acredita? **Eles, eles não gostam do livro, eles não confiam.** ‘Professora, eu quero ver a prova do Enem’. Aí eu preciso mostrar na prova, mostrar que aquilo ali foi extraído da prova. (PE) (grifo nosso).

Apesar de afirmar que os alunos não gostam do livro, PE enfatiza o trabalho referente ao Enem que o livro aborda já que o Exame é uma preocupação constante dos alunos, como relatou a docente. Sobre esse foco dos alunos no Enem e a reprovação do livro por parte deles, PE relata:

[...] ele se preocupa muito com o Enem e... o foco é o Enem. Ele quer tudo pronto, ele, ele quer o tema da redação, ele quer as questões que vão cair, então é como se fosse uma... uma, como se o professor tivesse que ter uma bola de... de cristal né...e não dá. **E ele trabalha com o livro didático assim... angustiado, ele não quer ficar ali, não quer ficar preso,** ele quer que o professor traga apostila, que que o professor.. só que a escola não dispõe de tanto recurso assim né...E o próprio aluno ele não tem, a gente não pode cobrar isso deles né...É um aluno de escola estadual, nem toda clientela, num universo de quarenta alunos, cinco, dez, quinze podem, mas e o resto? Tem que pensar no total né? Então... é...essa...**o trabalho que eu faço é em conjunto né...é livro, é texto de apoio,** é o que normalmente se sugere mesmo, não fujo muito à metodologia. (PE)

Alguns pontos merecem destaque nessa fala de PE: (1) o foco dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio está para o Enem e isso faz com que eles desconsiderem atividades e propostas que fujam do que o Exame “cobra”, como fica claro em outra fala

de PE. (2) Os estudantes avaliam como insuficiente o conteúdo do livro didático, porém (3) as condições da escola e dos estudantes dificultam a inserção de outros materiais nas práticas. (4) A docente, como visto em falas anteriores, afirma levar textos de apoio e outros dispositivos a fim de complementar o conteúdo do livro, evidenciando uma via “pesquisa-ensino” a fim de promover outros saberes.

Sobre a organização do LD, PE relata:

[...] é... é...então...tem essa seção ‘**na bagagem**’ que faz a sondagem né, o que é que você sabe sobre o assunto, se já ouviu falar alguma coisa, se conhece, onde é que você ouviu falar e **eles falam...dependendo da abordagem que o professor faça, às vezes o professor passa despercebido né.. e nem é todo momento que eu faço, que eu sugiro isso não..** às vezes a gente vai direito pro assunto mesmo, não vou te enganar não. É..., às vezes porque a gente quando a gente vai preparar uma aula, **a gente sempre dá importância a uma coisa ou outra né maior...** então.. quê mais? Aí tem a parte do... eles apresentam um texto...é...sobre uma temática X, aí faz um, tem um exerciciozinho de interpretação, de análise do texto, depois é que eles entram no assunto, no conteúdo. No momento do conteúdo, eu, a gente percebe que tem uma, ele é bem enxuto, bem sucinto, bem reduzido, só uma pincelada mesmo. Eu não sei se isso é bom ou... deveria ser assim mesmo, mas como se percebe que o aluno ainda tem uma deficiência muito grande. (PE)

Primeiramente, PE trata da seção “Na bagagem”, que é a parte – a única - do livro que recebe o ícone “atividade oral”. A docente afirma que nem sempre faz essa atividade, ou seja, nem sempre a única atividade oral do capítulo – mesmo que seja uma oralização de uma resposta – é desenvolvida. Levando em conta que o livro tem 36 capítulos, o “Na bagagem” traz ao docente 36 oportunidades de mobilizar o conhecimento prévio dos estudantes, bem como de estimular a participação oral deles, já que – mais tarde – a docente afirma que alguns demonstram dificuldades com a exposição oral. Marcuschi (2008, p. 187) afirma que os falantes no ato de fala fazem uso de três sistemas cognitivos: o saber linguístico, o saber enciclopédico e o saber interacional que agem interativamente e “operam como mecanismos que ativam a produção”. Nesse sentido, o “Na bagagem” poderia representar uma iniciação do contato dos estudantes com esses componentes da fala, cabendo à docente explorar os aspectos trazidos. O que deixa claro que o texto falado não é aleatório, ele obedece a uma organização, assim como a escrita.

Outro ponto interessante dessa fala é, segundo a docente, a insuficiência na abordagem do conteúdo.

Quando indagamos “**Se você pudesse mudar algo no livro, o que seria alterado?**”, PE ressalta o tamanho dos textos, a necessidade de um enfoque maior ao Enem, segundo ela por necessidade dos alunos, e o aspecto visual do interior do livro.

- (1) Eu sofri um pouco com a, com o **tamanho dos textos**, alguns são até razoáveis, aí debrucei com textos de quatro laudas, três e o aluno... não consegue ler. Os textos tinham que ser mais resumidos, talvez foi uma falha nossa ou talvez tenha que ser assim mesmo, quem vai explicar ou quem vai resolver o problema...eu não sei, não sei se sou eu, se são eles ou nós, não sei.
- (2) [...] uma coisa que eu acho que faltou no livro foi disponibilizar uma **seção pra esclarecimento do próprio Enem**, aquelas... que o livro anterior trazia, as matrizes de competência, aqueles negócios...eles têm.. eles cobram muito isso, cê tem que trazer à parte.
- (3) [...] O **layout** que é esse aspecto visual... eu acho que ficou a desejar um pouquinho porque o aluno precisa ser chamado a atenção, esses tons mais escuros não servem muito, mas num não atrapalha a gente.
- (4) [...] como o espaço é curto (referindo-se ao livro), a gente precisa trazer **textos complementares** e o livro apresenta esse **Manual do professor** que é um... é uma midiazinha...é um DVD.. e... mas aí o professor tem que conhecer muito ele...porque ele tem vários caminhozinhos e você tem um campo onde você pode preparar sua aula, só que a mesma tecnologia que ajuda, ela também atrapalha porque... cê vai colocar isso aqui no computador.. ele demora um tempão pra carregar que tem muita coisa aqui...e aí você já perde tempo e você não pode perder tempo (risos) porque você não é só professor... você tem família, tem tudo né.. (PE)

Verificamos então que o tamanho dos textos referentes à seção “Textos principais” do livro recebe a crítica da professora, até porque, como dito por ela, os estudantes demonstram uma resistência quanto à leitura. Outra crítica refere-se à necessidade de um aporte maior ao Enem, apesar de, como constatado em nossa análise do material didático, haver uma seção chamada “Passos Largos” e questões de provas anteriores. É interessante pontuar que essa crítica é trazida devido a comparações com livros anteriores adotados para a turma, nos quais o espaço destinado ao Enem era maior.

Outra questão, ainda acerca das impressões e avaliação do livro didático, foi “**Como estão distribuídas (reunidas, agrupadas) as partes (unidades, seções) do Livro Didático?**”. Nossa intenção com isso era saber como a docente lida com o fato de a seção “produção de texto” estar no final do livro, ou seja, se ela estranha o fato de isso não estar organizado em cada capítulo. Nesse sentido, PE nos diz:

[...] em relação à distribuição dos conteúdos, eles... eles dispuseram em três blocos: um pra literatura, um pra gramática e um pra produção de texto. É... **eu gosto quando tá tudo misturado**, mas eu já sabia disso quando escolhi o livro, como era uma proposta diferente, a gente resolveu acatar. Eu queria



algo diferente mesmo, foi pra mudança, mas aí é um trabalho de adaptação do professor. (PE)

Em certa medida, PE demonstra ver isso como um ponto negativo, já que afirma **“eu gosto quando tá tudo misturado**, mas eu já sabia disso quando escolhi o livro”. Verificamos que a docente conhece o conteúdo de todo o livro – antes mesmo de ter escolhido para a turma- e procura “misturar” esses blocos durante o decorrer do ano letivo. Como complementação da pergunta anterior e de sua resposta, indagamos **“Você segue a ordem do livro com base na sequência das páginas? Como você administra essa alternância?”**. PE afirma:

[...] eu não obedeco a uma ordem, eu obedeco, por exemplo, essa ordem cronológica dos textos, da literatura eu procuro seguir, agora a questão da... tanto da produção de texto quanto da gramática, aí fica mais...eu deixo mais à vontade, assim.. eu vou escolhendo um, dando ênfase a um ou né...aleatório. (PE)

Alguns pontos merecem destaque: (1) a ênfase na ordem das escolas literárias que, como ela afirma em outra fala, tem que ser assim porque é um percurso histórico; (2) a não obediência à disposição dos conteúdos no livro em relação à gramática e à produção de texto, o que pode ser um ponto positivo ou não, depende do que ela considere “mais importante” como é no caso relatado anteriormente da seção “na bagagem”. Observemos:

[...] Aí, por exemplo, nós vimos... nós vimos até agora, a gente tá num momento muito problemático com atraso de greve e tudo, nós vimos a parte de **fonética** e vimos **ortografia**, vimos...vimos **acentuação gráfica**, vimos.. não vimos ainda **estrutura e formação das palavras**, mas seria...será o próximo e **vimos a produção de texto... a estrutura do poema, vimos também alguns gêneros literários e... é assim...**a gente vai. (PE)

Como dito anteriormente, não seguir fielmente à ordem pode ser um ponto positivo, porém, em relação à oralidade, nada se fez, até aqui, prioridade. As menções feitas foram em relação aos conteúdos gramaticais, metalinguísticos e aos gêneros escritos, nenhum gênero oral foi citado. Considerando esta fala e o mês em que se deu essa primeira parte da entrevista (setembro/2015), podemos afirmar que até então nenhum gênero oral foi ainda trabalhado. Porém, pode ser que a docente tenha esquecido de mencionar esses trabalhos. Ainda no sentido de prioridades, PE afirma:

[...] o verbo precisa de muito tempo, precisa de muita atenção. É... essa gramática, o estudo da gramática tem passado por um processo

muito...é...muito...como é que eu posso dizer...por que? **Porque o que se cobra hoje é que você saiba, você saiba a gramática, que você conheça a gramática**, você não vai usá-la na frase, no texto... você vai usá-la no texto, você precisa conhecer a gramática pra empregá-la no texto. Você faz uma prova do Enem ou uma prova de outro concurso qualquer..., ele vai pedir o quê? O Enem principalmente... ele quer que você tenha conhecimento de mundo, você tem que ler bastante, passar pela interpretação, cê tem que conhecer as coisas e, às vezes, a gente passa e não se dá conta. (PE)

Apesar de o conhecimento de mundo ter sido citado como ponto forte no Enem, a gramática parece liderar a atenção e as prioridades quanto ao que deve ser adquirido porque é o que vai ser cobrado. É preciso mencionar que até esse momento da entrevista, nós não fizemos nenhuma pergunta que se referisse diretamente ao eixo da oralidade. Na próxima questão alguns gêneros orais já foram mencionados, já que tocamos no assunto “gêneros textuais”.

Outra questão sobre o livro didático foi “**O que você acha do trabalho com os gêneros textuais no livro didático adotado?**”. O nosso objetivo com essa pergunta foi saber se PE enxerga como suficiente o trabalho com os gêneros textuais, se ela enxerga desproporcional o espaço entre escrita e fala nos gêneros abordados ou se ela não tem uma crítica sobre isso, o que, de fato, diz muito também.

[...] o livro faz uma abordagem boa... começa com a **crônica**, deixe-me ver viu... apresenta a crônica...é.. estabelece os limites entre a crônica jornalística, crônica humorística, crônica literária...perdão...entre a **crônica literária e a crônica informativa** né.. então... porque a gente precisa fazer esse paralelo entre o texto literário e o não-literário, então os gêneros são trabalhados, são bem...bem claros nisso. Agora, **a dificuldade que eu achei é de trabalhar isso relacionado ao texto dissertativo que eles pedem, que eles exigem, que o Enem cobra**... entendeu?

[...] o **debate de opinião** é importante porque é um ponto de partida pro...pra **argumentação**...aí... o que é que ele vai encontrar aqui...ele vai encontrar aqui já princípio de uma conversa...ele estudou né...ele leu o assunto...então, se ele tem capacidade pra argumentar, ele já vai construir um ponto de vista, desse ponto de vista ele já pode estabelecer a construção de um texto...então a construção aqui tá bem interessante...gostei.

[...] o **seminário**, uma colocação muito boa que eles não têm... **eles não têm costume de falar na exposição oral**...então ele é bem...bem ilustrativo...bem didático nas...na metodologia...**o que você deve fazer, o que não deve fazer**. Uma coisa que eles têm muito associado na mente deles é que o texto oral... ele tem que ser decorado...é uma coisa que a gente sabe que não é...porque qualquer palestrante...ele tem que ter um roteiro de fala né...ele não vai chegar ali e fazer como Lula e improvisar e tal...né.. nem todo mundo tem essa capacidade...então ele tem que ter um recurso de apoio né...ele faz um roteiro e ele vai seguir aquele roteiro, óbvio que, quando se trata de uma conversa, de uma exposição oral, alguém vai colocar um ponto, vai fazer uma...interferir né... e aí ele tem que tá preparado...ele estudou...conheceu. Aí o aluno chega aqui e começa né... e eu acho muito engraçado que eles ficam muito presos assim...ao que decoraram...e

esquecem do que...do que entendeu, do que estudou, do que leu...às vezes nem estudou, só decorou e aí é que tá o problema.. Às vezes eu sou bem clara ‘Não, vocês podem pegar o texto, lembrar do que você estudou naquele ponto que você...que deu branco.. não tem...você não tem essa obrigação de tá com tudo...sabe...eu não sou assim...eu não sou assim! Eu chego na sala, eu preciso voltar no livro e ver “Onde foi que nós paramos, o que foi que eu falei mesmo...é...eu pulei alguma coisa?” ...eu tenho que visitar se não.. meu deus..(risos). (PE)

Em se tratando de gêneros textuais, PE cita as crônicas (literárias e informativas), o debate de opinião e o seminário. É importante ressaltar o conhecimento que a docente tem acerca dos gêneros textuais e, sobretudo, dos gêneros orais. Em nenhum momento da entrevista ela demonstrou insegurança ao tratar deles. Além disso, destacamos a ênfase que PE dá ao debate de opinião e ao seminário, gêneros muito importantes na construção do conhecimento no Ensino Médio, apesar da dificuldade citada pela docente em vincular esses gêneros ao texto dissertativo cobrado no Enem. Porém precisamos pontuar que o Enem não trata somente do texto dissertativo, diversos gêneros textuais são trazidos nas provas, para além da dissertação – foco da preocupação dos estudantes.

Mais tarde, na segunda parte da entrevista, descobrimos que PE organizou, para o ano de 2015, um esquema de trabalho com os gêneros no Ensino Médio. Acreditamos que, diante das dificuldades encontradas pela docente quanto ao trabalho oral, ela tenha optado por selecionar alguns gêneros para introduzir essa prática nas séries do Ensino Médio. Vejamos a fala:

[...] eu começo inserindo o **seminário no 1º ano**, eles fazem, eles fazem **apresentação teatral** né... eles gostam muito do...da apresentação teatral. Agora mesmo nós tivemos um trabalho do projeto de leitura e eles vão apresentar uma peça que já foi... já foi apresentada em sala de aula, mas na culminância eles vão...porque a culminância do projeto vai ser uma espécie de...de...reencontro né...dos trabalhos que foram feitos durante o ano, então é uma forma de eles mostrarem o resultado do ano inteiro. Então... aí eles avançam um pouquinho...vão **pro 2º ano**, no 2º ano, a gente tentou trabalhar **a mesa redonda**, aí nós fizemos...é...eu trouxe textos, explorou as ideias do texto, é...entre os alunos mesmo, eles escolheram os expositores, eles fizeram, leram, estudaram sobre o assunto, fizeram a exposição. Produziram o texto, fizeram a exposição do texto... e...não é como o debate regado que tem a contra- argumentação né...A mesa redonda eles...eles expõem, alguém acrescenta alguma coisa, outros tiram dúvidas. O **debate regado**, o **3º ano** adorava, principalmente aquele período né... pré-Enem, aí eles adoravam porque trazia os textos, depois eles produziam as redações deles. (PE)

Parece haver uma lógica em relação às escolhas dos gêneros para cada turma, a professora usa seu conhecimento sobre a turma para fazer suas opções. Como ressalta Costa-Maciel (2013, p. 80), “é a partir do cotidiano de suas práticas que os docentes

configuram e incorporam com perícia elementos que se adaptam e se transformam na operação da prática”. No decorrer de toda a entrevista, PE menciona as dificuldades em se trabalhar a fala desses estudantes e lamenta que eles cheguem ao Ensino Médio ainda com esse receio de falar e que associem à fala somente a memorização, como afirma PE em “Uma coisa que eles têm muito associado na mente deles é que o texto oral... ele tem que ser decorado”. Talvez por isso PE tenha encontrado essa estratégia de inserir aos poucos alguns gêneros no 1º ano (**seminário, encenação, apresentação de painéis**), depois mais alguns no 2º (mesa redonda) e consequentemente no 3º (debate regrado), desenvolvendo uma sequência progressiva em termos de familiarização com a exposição oral. Sobre essa progressão proposta por PE, Dolz e Schneuwly (2004, p. 37) ressalta que ainda não existe uma organização da divisão desses conteúdos nem uma previsão das principais aprendizagens relativas à expressão oral e escrita. Segundo os autores, a progressão refere-se a uma organização temporal do ensino a fim de se chegar a uma aprendizagem ótima. A falta dessa sistematização faz com que o professor decida sobre a sequência de atividades e operações a fim de fazer os alunos avançarem. Nesse sentido, enfatizamos a disposição de PE em insistir no ensino desse eixo, bem como de desenvolver uma estratégia de ensino condizente às condições atuais dos estudantes de cada série. Além disso, é importante ressaltar o destaque que a docente dá aos gêneros em termos de melhoria na argumentação dos estudantes, competência necessária aos estudantes do Ensino Médio. Nesse ponto, PE estabelece um entrecruzamento das modalidades da língua (fala-escrita) entendendo que as habilidades desenvolvidas em uma influenciam diretamente a outra, não havendo barreiras entre esses conhecimentos.

Enfatizamos aqui a importância da presença dos gêneros “debate de opinião” e “seminário” trazidos por PE. O primeiro, especialmente para o Ensino Médio, pode representar um meio eficaz de desenvolver e aperfeiçoar, dentre outras competências linguísticas, a argumentação, fundamental ao estudante que vai prestar o Enem. O seminário, por sua vez, deve ser tratado como um objeto de ensino e representa uma das atividades orais mais praticadas nas salas de aula, sobretudo em diversas disciplinas (Dolz e Schneuwly, 2004). Em uma pesquisa trazida pelos autores, desenvolvida por Nidegger 1994; De Pietro e Wirthner, verificou-se que 51% dos professores participantes recorrem a seminários, representando a 5ª entre as 21 atividades citadas no questionário. Além disso, o seminário foi a atividade mais citada quando questionados sobre “as três atividades mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 184).

Apesar disso, muitas vezes o seminário é praticado sem que haja um trabalho didático acerca desse gênero, sem um estudo da construção da linguagem expositiva, ausência de um trabalho de intervenções e procedimentos de avaliação/aperfeiçoamento. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004, p. 184) pontuam que “a exposição permanece como uma atividade bastante tradicional, na qual, para qualquer tipo de pedagogia, vêm-se expor diante da classe as aquisições anteriores dos alunos”.

Na fala de PE parece ficar claro que ela tenta desenvolver um trabalho para além do decorar o texto e reproduzir ali na frente: “eles têm muito associado na mente deles é que o texto oral... ele tem que ser decorado... é uma coisa que a gente sabe que não é... porque qualquer palestrante... ele tem que ter um roteiro de fala né”. É evidente que o comum é o seminário ser utilizado como processo avaliativo, talvez disso decorra “o medo” ou a repulsa a esse gênero. PE diz: “eu acho muito engraçado que eles ficam muito presos assim... ao que decoraram... e esquecem do que...do que entendeu, do que estudou, do que leu...às vezes nem estudou, só decorou e aí é que tá o problema”. Isso acontece porque o aluno não tem conhecimento suficiente sobre os diferentes contextos de fala e escrita, acreditam que precisam seguir o texto escrito para que, mesmo estando em um momento de fala, sejam bem avaliados. Talvez essa ideia parta do fato de acreditarmos que, na escola, o texto escrito é o “certo” e da deficiência em se trabalhar tanto a fala quanto a escrita desde seu aspecto coloquial até o formal.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 184), em relação aos seminários, são enfáticos ao defender que estes representam

um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um **instrumento para aprender conteúdos diversificados**, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligada ao conteúdo. Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido. Esse gênero caracteriza-se também por seu caráter bastante monologal (Roulet *et al.* 1985) e, por isso, **necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório**. A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral. (Grifos nossos)

Desmistificando a simplicidade do seminário, os autores expõem a complexidade desse trabalho e esclarecem que a estruturação do gênero permite que ele seja estudado, planejado e melhorado para que se construa aprendizado tanto para os expositores como para o auditório. Nesse sentido, além de abordar o que se pode ou não fazer em um seminário, o trabalho com os gêneros deve proporcionar o entendimento de por que o gênero é como é; a percepção sobre os múltiplos fatores sociais e psicológicos envolvidos nos processos comunicativos. Essa compreensão sobre a dinâmica dos gêneros possibilita o “acesso a uma gama de escolhas, incluindo as escolhas que estão longe de ser tradicionais em sua aparência, mas que, todavia, satisfazem às circunstâncias” (BAZERMAN, 2006, p. 29). Esse entendimento transforma, portanto, o “fardo de dar conta” do que pode e do que não pode. Nesse sentido, esses gêneros trabalhados em sala de aula devem ser mais do que “uma repetição ritual de proposições padronizadas” (BAZERMAN, 2006, p. 30). Nesse contexto, para o autor, “cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula, de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem” (BAZERMAN, 2006, p. 30). Como podemos ver na próxima fala de PE, o seminário não representa só a repetição ou reprodução de um texto, mas caminha para a construção do saber a partir da socialização do conhecimento. Vejamos:

[...] eu sempre deixo claro pra eles: “Vocês não têm por que decorar tudo e expor pra a gente aqui na frente, vocês podem... vocês não são proibidos de recorrer ao texto pra esclarecer uma... uma coisa que passou em branco, lembrar né. **Vocês não podem é simplesmente chegar aqui na frente e ler, ler tudo que vocês escreveram**” (PE).

Como enfatizam autores como Marcuschi (2001b), Costa-Maciel (2013), não se trata de ensinar o estudante a falar, isso ele já faz antes mesmo de chegar à escola. A questão é criar a consciência de que ele tem a sua disposição formas diferenciadas (em maior ou menor grau de formalismo) de elaborar seu texto de acordo com as diferentes situações comunicativas, levando em consideração “quem”, “por que” e “quando”.

Nesse contexto de trabalho com os gêneros orais, temos a próxima questão.

### **Questionamento 3: espaço destinado à oralidade no livro didático**

É importante recuperar alguns pontos identificados sobre a fala/oralidade no decorrer do que já foi lido/dito por PE: (1) algumas vezes, a fala foi associada ao “erro”, à permissão de desvios e ao que deve ser “corrigido”; (2) sobre a seção “na bagagem”,

PE afirmou que nem sempre desenvolve a atividade; (3) nas avaliações sobre o livro e sobre os gêneros textuais, PE não teceu críticas ao espaço destinado à oralidade no LD. Assim, quando indagada sobre esse espaço nas propostas do livro adotado, a docente afirma que

1. [...] o bloco que trabalha com ‘produção de texto’ e textos orais talvez tenha sido **um dos pontos que nos fez querer o livro**, querer conhecer, querer trabalhar com ele porque...é... essa discussão da... o trabalho...a língua, desculpe... a língua tem...tem duas vertentes: uma escrita e uma oral.
2. [...] eu gostei muito dessa parte do... da produção de texto, da produção oral, da...do esclarecimento, da distinção de onde a gente deve aplicar, que tipo de oralidade a gente deve aplicar num ambiente e no outro, tá bem...bem colocado no livro. (PE)

É coerente o fato de PE não tecer críticas em relação ao espaço e ao trabalho quanto aos gêneros textuais no livro e depois avaliá-lo positivamente, já que ela parece não sentir falta de um trabalho mais efetivo quanto à oralidade. A avaliação de PE, portanto, vai de encontro a nossa avaliação acerca do **espaço destinado à oralidade no livro didático** e também à avaliação feita no Guia do Livro Didático 2015. O “ponto” que convenceu os professores a adotarem o livro é o mesmo avaliado como “ponto fraco” na resenha do Guia do Livro Didático 2015<sup>18</sup>. Na fala acima, PE evidencia que, de alguma maneira, prioriza a questão da produção textual, já que isso foi relevante para a escolha do livro atual. Além disso, ela enfatiza que a língua tem duas vertentes, porém, depois, ela expõe suas angústias em relação a esse trabalho com as duas modalidades:

[...] isso é muito complicado... a gente...a gente trabalha com o **texto escrito** precisando que o texto tenha apoio formal...que tenha...a norma esteja expressa...**porque é um texto acadêmico**...você ..outra pessoa vai ler...você tem que se preocupar muito com o que o outro vai ler, com o que o outro vai entender do seu texto, mas aí vem o **texto oral** que é muito **dinâmico**, que é muito espaçado, que você tem inúmeras possibilidades, que **mantém a língua viva**, todos esses aspectos tão embutidos no texto oral tem que ser delimitados assim...você vai fazer uma apresentação, você vai...você vai mostrar pro aluno que esse, essa, esse processo oral que ele pratica na rua, na casa dele, na...na própria escola, no pátio...entre os colegas...aqui mesmo dentro da sala também é diferente da oralidade da apresentação de um trabalho né... na apresentação de uma palestra, então **são variações do mesmo aspecto...da oralidade** né.. (PE)

Fica claro que a docente sente dificuldade em saber lidar com os momentos diferenciados de produção de texto, ao mesmo tempo em que se percebe um

---

<sup>18</sup>As resenhas que compõem o Guia do Livro Didático apresentam um quadro com “pontos fracos” e “pontos fortes” de cada coleção. O “ponto fraco” do livro aqui analisado refere-se justamente ao bloco “Produção de textos” e ao espaço destinado à oralidade.

conhecimento considerável em relação às características específicas das duas modalidades. Além disso, é importante frisar que ela trata das variações da oralidade, diferentemente de falas anteriores nas quais PE evidenciava aspectos de uma visão dicotômica da língua. Na fala acima, PE afirma ser muito complicado trabalhar com as duas modalidades da língua, o que dá a entender que uma pode desconstruir o aprendizado referente à outra. É como se uma fosse oposta à outra e isso fosse, de alguma maneira, complicar o estudo da língua. Além disso, o texto escrito parece destituído de variação, o que dá a entender que no espaço escolar só a escrita formal é importante, desconsiderando as variações dessa modalidade. Nem sempre o texto escrito é um texto acadêmico.

Sobre as propostas de produção oral presentes no livro, a professora diz que

[...] o livro apresenta isso muito bem... tem... deixe-me ver viu.. Então, ele propõe essa... o **debate de opinião** que é **uma visão mais...organizada da fala né... então isso é muito interessante...**Tanto o debate de opinião quanto o **seminário...**são...são aspectos da organização da fala...cê tem que se preocupar com a organização da fala porque **não é igual ao texto que ele usa na rua, não é igual ao texto que ele usa em casa...**é um texto articulado, é um texto preparado, é um texto intencional, é um texto.. não é um texto despropositado...que você cria ali na hora né.. É aquilo que eu falei do aspecto da...do roteiro...você precisa estudar o assunto, precisa conhecer pra depois formular uma...uma fala. (PE)

Aqui PE deixa claro que a fala tem seus momentos de formalidade e precisa ser pensada e organizada, estabelecendo diferenças entre seus usos informais e formais (a fala organizada no momento do debate e a fala em casa), e mais uma vez os mesmos gêneros são citados: o seminário e o debate de opinião. Um ponto que a professora enfatiza nesse trabalho com os gêneros orais é trazido na fala: **“você pode fazer isso, você não pode fazer isso... então isso é bem... é bem didaticozinho”**. O roteiro que acompanha os gêneros é avaliado positivamente por PE por, sobretudo, ser claro no que pode e não pode ser feito de acordo com as condições de produção e de realização de cada gênero, e isso, de alguma maneira, trazer uma estruturação desses gêneros formais, cujo planejamento se faz necessário. Talvez por ser a atividade de planejamento da fala ainda rara em nossas salas de aula, esse tipo de roteiro seja tão bem aceito e avaliado pelos professores, no caso aqui, PE. Verificamos aqui a necessidade de pesquisas nesse sentido, até para que os docentes possam acrescentar e aperfeiçoar o material – de acordo com as necessidades de seus estudantes –, se considerarem insuficientes suas indicações, como julgamos algumas vezes aqui.



Nesse contexto de avaliação acerca da oralidade, podemos inferir que PE faz tanto associações positivas à fala, quanto negativas, vejamos:

### Menções positivas à oralidade

1. [...] o **texto oral** que é muito **dinâmico**, que é **muito espaçado**, que você tem inúmeras possibilidades, que **mantém a língua viva**.
2. [...] eu uso o “a gente” na sala... que é uma expressão coloquial, alguém pode me...alguém pode me recriminar, dizer ‘professora, você é uma professora de Língua Portuguesa, em pleno curso da aula, você usando o ‘a gente?’, mas qual o problema? **Se eu deixar claro pra ele que isso é uso da oralidade, que eu posso fazer isso, não vejo perigo nisso**, até porque eu tô me aproximando dele, não tô criando uma barreira, mas “nós vamos nos organizar, nós vamos, nós precisamos” (risos). (PE)

Em (1), apesar de atribuir à fala dinamicidade e afirmar que a oralidade mantém a língua viva, PE parece considerar só o texto prototípico falado. Em (2), apesar de “não ver perigo” nos usos coloquiais e, assim, tentar demonstrar que inclui aspectos da oralidade em sala de aula, a linguagem oral é tida como algo que precisa ser sinalizado ou como uma forma de aproximação a um mundo que não é o seu. Parece ficar claro que o oral e seus aspectos constitutivos não representam um objeto de ensino-aprendizagem, eles só permeiam as interações comunicativas.

Continuando com a síntese das menções acerca da oralidade, temos:

### Menções negativas à oralidade

1. [...] eles me colocam no grupo e aí eu digo ‘**mas eu não quero tá corrigindo vocês, eu não quero ser a... a chata**’, ‘Ah a professora entrou no grupo só pra nos corrigir’, ‘mas **eu quero que vocês tenham o mínimo de cuidado com a fala de vocês**, com a...com o texto de vocês porque vocês podem achar...levar isso pra...pro documento, vocês podem se confundir com o que você acha que é normal e não pode né.. não deve’. A gramática ainda não permite né...
2. [...] **a gramática fica no papel**, na hora que a gente vai fazer o registro e **a oralidade nos permite que a gente possa né... brincar com a língua, fazer os desvios todos, possíveis, imagináveis**. [...] eu gosto muito da Língua Portuguesa... eu adoro. Tenho problemas? Tenho. Óbvio que tenho. Sou falante, eu me influencio, o histórico de vida né.., tem coisas que a gente traz desde de casa, traz de casa, traz da infância e não consegue se livrar, não tem jeito, **tem gente que sai da universidade e fala errado**.

3. [...] gente trabalha com dois campos bem... bem distintos: oralidade e escrita. Sabe que **a escrita... o registro pede a norma, pede, pede... uma preocupação maior, pede... pede a formalidade e a gente vai pra fala e não tem essa preocupação tão grande, exceto em alguns ambiente que a gente frequenta.** [...] você pode achar **que aquilo é normal** e não é né... Então acho que **tem um perigo muito grande aí.**
4. [...] e eu digo a eles ‘Ó, talvez seja um problema da língua, talvez seja um problema... é.. nosso... não sei, não sei onde é que tá o problema, mas **a gente passa a vida estudando Língua Portuguesa e não aprende...a Língua Portuguesa**’. São raros os que brincam com a língua com... assim... com consciência do que tão fazendo. Você pode sim inventar uma palavra, fazer um neologismo, usar uma coisa diferente, mas com consciência, sabendo que aquilo ali é uma construção sua. **Agora você fazer porque você não conhece a língua é outra, é o que a grande maioria faz né...** Às vezes você faz inconsciente e, quando você tem essa noção assim... o aluno conhece a língua ‘ah professora, eu cometo esses erros, mas eu sei como é que se faz, eu sei como é que se diz, eu sei o correto’, aí tudo bem, **eu abro uma exceção,** porque é da língua né...**a oralidade permite** né...a gente sabe que.. e é isso que a mantém viva...talvez né. (PE)

Sobre o aspecto da correção (1), Bazerman (2006, p. 15) nos diz que “o medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem limitar suas ambições relativas à escrita para minimizar os riscos de correção”. Ou seja, talvez o fato de saber que será corrigido impeça que os estudantes se envolvam mais nas atividades, já que não participando o risco de errar é muito menor. Em todas essas falas de PE, fica evidente a preocupação de o informal ser trazido para a escrita, como uma contaminação.

Em (2), verifica-se que, para a PE, a escrita está mais relacionada ao sério, ao registro, ao institucionalizado, ao documento. A fala, por sua vez, ao “brincar”, à informalidade, ao descompromisso, ao que não é sério. Seria a fala o lugar dos desvios – “todos, possíveis, imagináveis”? Não podemos desconsiderar que a fala permite a informalidade, assim como a escrita, a elaboração rápida de seus enunciados, mas não podemos desconsiderar os contextos de usos, os graus de formalidade e informalidade dos textos orais. Não se pode achar que na oralidade sempre se pode tudo. Sabemos que um discurso acadêmico, uma entrevista ou uma reportagem jornalística, mesmo sendo oral, não “permite” todos os “desvios possíveis”. Então, apesar do reconhecimento por parte da docente em relação às duas modalidades da língua, muitas vezes à fala é somente atribuído o lugar do erro, do informal, dos desvios, daquilo que devemos “nos livrar”. Como enfatiza Costa-Maciel (2013, p. 126), faz-se necessário “colocar tanto a oralidade quanto a escrita envoltas no contexto de práticas sociais, relevando os pontos que aproximam a modalidade oral e a modalidade escrita, mais do que os elementos que

as distanciam”. Porém, parece que nossas práticas linguísticas ainda estão firmadas, sobretudo, nas diferenças entre escrita e fala. Outrossim, na era digital, a aproximação das modalidades oral e escrita está cada vez maior. Nesse sentido, Marcuschi (2001a) argumenta que as novas tecnologias e todas as mudanças acarretadas por elas colaboram para a desconstrução da oposição entre fala e escrita, já que solicitam um modo de uso da língua mais próximo da fala. Sendo assim, essas novas formas comunicativas desafiam “as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam de forma definitiva a velha visão dicotômica”.

A fala de PE “a gramática fica no papel, na hora que a gente vai fazer o registro e a oralidade nos permite que a gente possa né... brincar com a língua” traz à reflexão as contribuições de Moura-Neves (2006), quando a autora afirma que adquirimos nossa língua e, conseqüentemente, a gramática que a organiza sem nunca termos ido a aulas, ou seja, não existe discurso sem gramática. Dessa maneira, considerar que só a escrita é provida de uma gramática pode ser problemático. Vale enfatizar a fala de Moura-Neves (2006, p. 85) quando a autora esclarece: “o que vemos aí é, aberrantemente, uma ‘criatura’ (a gramática disciplinar) ficar distorcidamente maior que o seu ‘criador’ (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto”.

Outro ponto interessante é quando PE diz “tem gente que sai da universidade e fala errado”. Então a escola, a universidade, o ensino são, de alguma maneira, vistos como o lugar que vai ensinar o correto. O “falar correto” seria, portanto, uma fala formal, na qual as “influências” não aparecessem, ou seja, seriam produções orais mais próximas do eixo da escrita. Então seria essa uma “missão” do ensino? Direcionar a fala e nossas produções a essa variedade formal? Assim, nossas práticas orais estariam mais apropriadas se fossem oralizações de produções escritas?

Ainda sobre essa fala de PE, vemos que, do profissional de Língua Portuguesa é, em certa medida, cobrada uma postura em relação ao uso da língua: “A gente tem que fazer um esforço, principalmente nós que somos da língua né... que usamos a língua pro trabalho”. Vemos aí as demandas do profissional que precisa demonstrar o domínio da norma para que exista credibilidade na sua tarefa docente, talvez isso, de alguma maneira, autorize que possa ensinar o “bom uso da língua”.

Em relação à fala (3), é louvável que, antes mesmo de ser indagada sobre as modalidades da língua ou sobre o espaço da oralidade no livro, a docente traga isso para a discussão. Ela enfatiza sempre a existência dessas duas modalidades e o quanto elas

são diferenciadas ou mesmo opostas. O perigo é tratá-las somente com base nessas “diferenças”. Muitas vezes, a oralidade é associada ao indesejado, ao “perigo” apesar de PE ser muito aberta ao diálogo com os alunos e permitir que eles participem ativamente das aulas, como veremos adiante. Diante dessa fala de PE, parece interessante atentarmos ao que nos diz Antunes (2009, p. 99-100) sobre o trabalho com as duas modalidades da língua:

Embora cada uma tenha as suas especificidades, **não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições**. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem, por outro lado, a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta em qualquer circunstância. (Grifo nosso)

Cremos que a dificuldade de PE seja exatamente saber como mesclar, associar essas duas modalidades no ensino, saber como fazer seu aluno optar pelo uso mais apropriado em cada momento de fala e/ou de escrita. Parece que o medo de eles não distinguir esses usos faz com que a professora, de certa forma, atribua à fala características de desvios permanentes, ou até mesmo de erros e de “perigo” do qual os estudantes devem ficar longe. PE parece separar fala e escrita em dois blocos que não convergem. Isso ganha uma repercussão maior quando ela nos diz que o foco dos estudantes neste ano é o Exame Nacional do Ensino Médio. Talvez por isso, exista essa tentativa de afastamento das “influências” da fala.

Em (4), por exemplo, PE desconsidera os usos informais da escrita, as influências como: grau de proximidade entre os interlocutores e o contexto da interação. Como ressalta Costa-Maciel (2013, p. 87) corroborando Marcuschi (2001), “verticalizar a discussão para a não aceitação do registro informal na produção do texto escrito pode reforçar a visão da oralidade sob o prisma das dicotomias estritas<sup>19</sup>”.

Na fala (5), verificamos muitos pontos interessantes. Como alerta Bortoni-Ricardo (2004), não é que a criança não saiba ou não consiga aprender sua língua, o que ela ainda não possui é esse domínio de tarefas comunicativas mais complexas e monitoradas. Como ressalta Fávero; Andrade e Aquino (2012, p 13), “o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua”.

---

<sup>19</sup> Nesse sentido, a fala seria sempre: contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não-normatizada, fragmentária. Já a escrita seria: descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

Analizando a fala de PE, primeiramente, como dito anteriormente, (1) a docente usa “conhecimento sobre a língua” referindo-se à variedade escrita formal; ao mesmo tempo, ela deixa claro que existem (2) momentos de usos diferenciados da língua; outro ponto a ser destacado é (3) a menção à oralidade e suas especificidades, mesmo quando nós ainda não tínhamos tocado nesse ponto. Porém, a oralidade, nesse momento, parece estar relacionada ao “tudo pode”, desconsiderando o contínuo formalidade-informalidade dessa modalidade de uso da língua. Assim, quando se diz que “a oralidade permite” o “erro”, os “desvios”, desconsideram-se, ou melhor, reduzem-se as práticas de oralidade aos usos informais e corriqueiros da fala. Como fica então o trabalho com o seminário? Dá a entender, portanto, que a fala não obedece a uma norma, ela é desprovida de qualquer normatização/organização e, algumas vezes, parece que o falar está relacionado ao erro ou ao indesejado.

Nesse sentido Fávero; Andrade e Aquino (2012, p. 24) ressaltam que a organização da fala “resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, tomadas durante o curso da conversação”. Vale ressaltar também uma fala de Bortoni-Ricardo (2004), quando a autora enfatiza que nenhum falante faz mau uso de sua língua materna, porém a maneira como a usa depende de todos os fatores que já conhece, especialmente, a variação ao longo dos contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística.

Outro aspecto negativo trazido por PE é a presença dos palavrões na fala dos estudantes, quanto a isso ela diz:

**[...] o tempo todo eles usam... nossa! ...palavras terríveis...** no convívio deles né.. e... até na sala de aula. Às vezes eu repreendo ‘mas, menino, foi isso mesmo que você falou?’, e ele ‘Ah mas, professora, desculpe aí..’, fica envergonhado, mas a intenção não é nem essa.. ficar envergonhado...é que não cabe. Eu digo ‘**Não, meu filho, é porque aqui não cabe, talvez lá fora, com quem quer lá que seja, você possa usar, mas aqui não dá**’... E aí...eles vão, eles vão assimilando mais. (PE)

Assim como uma das docentes entrevistadas por Costa-Maciel (2013) – P5 na página 86-, PE aponta e problematiza os usos informais da fala trazidos pelos estudantes em suas interações na sala de aula. É enfatizado esse choque entre o que se espera e se permite dentro do espaço formal da escola e o que é trazido pelos estudantes, segundo ela, “palavras terríveis”. Nesse sentido, este poderia ser um ponto usado na reflexão sobre os usos da língua, suas modalidades e seus registros. Talvez isso não fique muito claro aos estudantes diante da reação de PE em dizer que “ali não dá”.

Diante do exposto, entendemos que PE é uma profissional que demonstra compromisso e interesse em melhorar sua prática docente, enfatiza questões essenciais ao ensino de Língua Portuguesa, como a leitura, o conhecimento de mundo, a adequação dos usos da língua por parte dos estudantes. Além disso, PE preocupa-se com o futuro de seus alunos, procura aproximar o conhecimento metalinguístico, leva materiais extras na tentativa de atingir o seu público. Ao contrário do que Costa-Maciel (2013) constata em relação a alguns professores entrevistados, PE não demonstra dificuldades em apontar as atividades referentes à oralidade no livro didático, porém, percebemos algumas generalizações ao tratar da modalidade oral e certo privilégio à escrita. Isso talvez fique mais claro na próxima etapa da entrevista, na qual questões mais voltadas para a prática pedagógica da oralidade serão desenvolvidas. Por enquanto, não podemos afirmar que a linguagem oral configure-se como um objeto de ensino-aprendizado de PE. O que parece é que a escrita constitui o foco do ensino, mas a fala, às vezes, aparece em algumas atividades. Ou seja, sua inserção é pontual e assistemática, sendo vista como um percurso de passagem para a aprendizagem da escrita. Dessa maneira, “a fala é observada a partir da escrita e não por meio de um grau desejável de autonomia” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 86). Ressaltamos, corroborando Fávero; Andrade e Aquino (2012), a importância da formação continuada e permanente do docente a fim de se conhecer mais e melhor os eixos de ensino, mais especificamente o da oralidade, já que é nosso foco. Segundo as autoras, é preciso conhecer melhor o texto oral, como ele é processado e elaborado para que se tenha uma compreensão das produções dos estudantes.

A seguir discutiremos a segunda parte da entrevista feita a PE.

### **Oralidade e prática docente**

Na primeira parte da entrevista, nosso foco esteve voltado para as impressões da docente em relação ao conteúdo do Livro Didático, a seguir os questionamentos estão voltados para a prática docente e o espaço destinado à oralidade. Para tanto, as questões<sup>20</sup> direcionadas a PE referem-se a: (1) atividades; (2) objetivos com essas atividades; (3) avaliação da execução e resultados; (4) reações dos estudantes; (5) formação docente para a oralidade.

---

<sup>20</sup> É importante enfatizar que as questões priorizadas aqui foram adaptadas de Costa-Maciel (2013).

Em relação a sua prática docente e as atividades relacionadas à oralidade, PE enfatiza o trabalho desenvolvido a partir de alguns gêneros orais.

[...] nós costumamos fazer um trabalho bem... bem...diversificado...eles, além do conteúdo que eu tento colocar pra eles, têm uma prática de oralidade que eles apresentam um **seminário**.

[...] eu começo inserindo o seminário no 1º ano, eles fazem, eles fazem **apresentação teatral** né... eles gostam muito do...da apresentação teatral. Agora mesmo nós tivemos um trabalho do projeto de leitura e eles vão apresentar uma peça que já foi... já foi apresentada em sala de aula, mas na culminância eles vão...porque a culminância do projeto vai ser uma espécie de...de...reencontro né...dos trabalhos que foram feitos durante o ano, então é uma forma de eles mostrarem o resultado do ano inteiro.

[...] Então... as leituras em sala de aula...é... **apresentação de painéis**, eles fazem também, não... não em forma de seminário que é um pouquinho mais complexo, requer um pouquinho mais de cuidado, mas quando eles leem resumos né que vão apresentar...é...isso tudo auxilia o trabalho da gente na sala de aula e o aprendizado deles também. (PE)

Nesse segundo momento da entrevista, em janeiro de 2016, PE acrescenta outros gêneros trabalhados no 1º ano. Ao ser questionada sobre a existência de atividades cujos objetivos estejam relacionados à oralidade, PE não demonstra insegurança ao citar os gêneros orais trabalhados por ela com a turma, nem tampouco associa o trabalho com a oralidade à fala cotidiana ou a leitura somente. Ela cita o seminário, a apresentação teatral e a apresentação de painéis, gêneros também trazidos pelo livro didático aqui analisado. Sobre a peça teatral apresentada, recuperamos a fala de PE na parte 1 da entrevista:

[...] eles apresentaram uma peça sobre ‘O auto da barca do inferno’ do Gil Vicente, quando a gente entrou em Humanismo e eles tinham uma dificuldade enorme, mas aí tudo bem porque o texto é um texto arcaico, aí eles tiveram que ver uma adaptação (PE).

Essa encenação apresentada pelos estudantes refere-se a uma das atividades de “Produção de texto oral” proposta pelo Livro Didático (Ver anexo B). De acordo com os estudos de Golffman (1987), trazidos por Dolz e Schneuwly (2004), diferentemente do seminário – que possui uma função interativa instantânea-, a apresentação teatral aparece naturalmente como um lugar privilegiado para um trabalho de memorização, talvez por isso os alunos evidenciem certa preferência por esse gênero e demonstrem maior desenvoltura e eficácia, como sinaliza a professora: “eles gostam muito do... da apresentação teatral”, “Os seminários nem sempre dão certo”, “alguns... é... recebem com naturalidade. Alguns poucos!” (PE). Porém, para além da memorização, a encenação configura uma ótima oportunidade de refletir sobre os aspectos

extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Os estudantes terão oportunidade de entender e identificar o que se faz quando se produz o gênero e, com isso, melhorar suas produções estando conscientes do processo de produção. (COSTA-MACIEL, 2013). Além disso, é importante frisar que, para os estudantes, a encenação pode representar uma atividade menos formal que o seminário, na qual eles têm mais escolhas e opções (de fala, de gestos, de roupas, de personagens, de improviso).

Em relação aos gêneros citados pela docente em comparação aos trazidos pelo livro didático, verificamos que PE afirma ter desenvolvido 50% do que propõe o material. É importante ressaltar que esses gêneros são predominantemente formais. PE menciona o trabalho com o seminário, a exposição oral e a encenação. O debate de opinião foi citado como atividade trazida para o 3º ano. Para além da quantidade, enfatizamos que a docente organizou uma sequência (1º, 2º e 3º anos) de trabalho com os gêneros, o que não descarta a possibilidade de ela ter esquecido de mencionar algum gênero ou de ainda, já que o ano letivo não foi encerrado, existir esse trabalho. Para além da quantidade de gêneros trazidos pelo livro, enfatizamos que consideramos insuficiente a abordagem feita em relação à fala enquanto objeto de estudo no material. Nesse sentido, mesmo PE trabalhando somente com metade dos gêneros, se o trabalho de reflexão, análise, refacção, aperfeiçoamento fosse bem desenvolvido, acreditamos que teríamos um bom trabalho com a oralidade. Segue abaixo a tabela com os gêneros trazidos pelo livro e trabalhados por PE:

Gêneros trazidos pelo Livro Didático	
	Debate de opinião
	Debate de solução de problemas
	Sarau Literário
Gêneros citados pela docente	Seminário
	Exposição Oral
	Encenação

(Tabela 2: Gêneros orais abordados pelo Livro Didático e gêneros trabalhados pela docente)

Ainda respondendo a mesma questão sobre as atividades, PE enfatiza a importância do trabalho com a oralidade. Vejamos:

[...] eu gosto muito desse **trabalho oral** na sala de aula porque dá... dá oportunidade do aluno caminhar, do aluno **progredir**...porque eu sofri muito na minha adolescência, no meu...na minha vida letiva porque nós não éramos, nós não éramos...é.. como é que eu posso dizer...nós não éramos **estimulados**. Eu lembro que eu cheguei na universidade, eu tinha uma **dificuldade muito grande de falar na frente dos colegas**...e os professores cobravam demais né... eles... a metodologia deles era basicamente essa...era como se eles esperassem que a gente já soubesse, já esperasse que fosse



assim. E eu fiquei “Meu deus... e agora... o que é que eu faço?”. E aí foi terrível pra mim porque eu tive que começar do zero, primeiro que eu tinha um problema seríssimo de... de falar né... falar em público e aí eu fui vencendo isso, mas bem aos pouquinhos porque não é uma coisa que você quebra assim e é uma coisa que devia ser incentivada já na pré-escola né.. alguns... algumas escolas trabalham muito isso, outras não. Mas é extremamente importante, primeiro **porque a... o aluno...ele cria a capacidade, ele exercita a argumentação... ele perde, perde o medo de falar, ele perde...aumenta a capacidade de... de conseguir criar estratégias de articular...então eu acho muito importante, muito importante mesmo!** A gente não pode deixar de trabalhar com esse recurso na sala de aula, com essas estratégias do texto oral. Além da leitura né... que eu incentivo muito. É... alguns alunos ainda têm um problema seríssimo de articulação, assim... de... na desenvoltura né... como colocar o texto...é.. a gente sabe que a pontuação auxilia muito, mas eles parecem que dispensam... porque não têm a prática mesmo. **Com a prática a gente sabe que essas coisas ficam tão internalizadas que a gente nem percebe que tá usando.** (PE)

Aqui PE associa o trabalho oral à “progressão” e ao “estímulo”, indicando que a oralidade contribui para o desenvolvimento na formação, sobretudo para estudantes que em breve estarão na universidade. É perceptível que, apesar de se tratar de um Ensino Médio, as dificuldades são enormes em relação ao falar em público, PE enfatiza isso trazendo sua própria experiência. Daí a necessidade de levarmos em conta que o 1º ano pode representar uma fase quase que inicial dos estudantes em termos de experiências com o trabalho oral, por conta disso é que vemos um trabalho base de naturalização da fala no ambiente escolar que depois segue para um contato com os gêneros orais, como o seminário, citado por PE. Essa deficiência apontada por PE sem dúvida faz desse trabalho um intenso retornar para rever lacunas que devem ser preenchidas para que haja de fato uma prática oral na sala de aula, numa perspectiva na qual fala e escrita se complementam, sendo centrais para as atividades comunicativas (MARCUSCHI, 2007). Em relação ao cumprimento dos objetivos, PE afirma:

Todo início do ano a gente faz uma... um trabalho de planejamento que é voltado pra...pra fazer com que o aluno tenha uma progressão. Quando... a gente só sabe a realidade quando se depara com ele né... e aí... é no momento que a gente conhece o aluno...na prática de sala de aula que vai fazendo umas adequações, aí nesse momento a gente percebe que alguns alunos ainda trazem uma **deficiência grande do Ensino Fundamental** e outros não...já vem prontinhos. Eu tenho... três alunos no primeiro ano...que eles não têm a mínima dificuldade em expor qualquer ideia, fazer a argumentação, eles... é como que eles já vieram prontos. É... quando o aluno é assim, fica muito mais fácil, a prática fica muito mais fácil né... só que a gente não pode nivelar só nesse patamar, eu tenho que, de uma forma ou de outra, procurar trazer os outros alunos e aí... e aí... **é onde eu entro com essas atividades mais simples que é de leitura né...coisa mais...mais básica mesmo né... aquela leitura de texto na sala de aula...e aí eles vão perdendo a timidez, vão... é... vencendo né... essas... algumas dificuldades que eles têm de leitura e... ou porque não conhece os vocábulos ou porque não conhece a estrutura textual. É... muitos, muitos não, alguns ainda têm dificuldade em reconhecer a... a estrutura do texto, a pontuação...é...a organização do texto, a constituição do**

texto, as ordens das frases. Alguns ainda têm essas dificuldades, outros a gente sabe que já tem... tão à frente... um pouquinho à frente né... Então, o planejamento que eu faço é em cima dessa realidade, eu vejo como eles são, vejo, eu conheço os alunos e a partir daí eu monto a minha estratégia. (PE)

Inicialmente PE refere-se aos objetivos gerais e ao planejamento do ensino de LP, construindo uma avaliação geral de seu grupo sala. Posteriormente PE evidencia as dificuldades na efetivação do eixo da oralidade, citando alguns problemas como: a deficiência que trazem do Ensino Fundamental, a timidez, dificuldades em relação à leitura, desconhecimento de alguns vocábulos e da estrutura textual. A docente, objetivando superar algumas dessas dificuldades mencionadas, afirma recorrer a atividades “mais básicas” de leitura – e em outro momento ela enfatiza a importância dos projetos de leitura dos quais participam – para que os alunos ganhem essa confiança e essa “intimidade” com o texto. Antunes (2009) ressalta que os professores precisam estar envolvidos e dispostos a criar alternativas que promovam um exercício fluente da linguagem verbal, oral e escrita, e, nesse sentido, PE mostra-se aberta à construção dessas alternativas quando tenta amenizar as lacunas no ensino de LP de seus estudantes. Nessa perspectiva, PE afirma que por diversos motivos a atividade nem sempre surte o efeito desejado. Vejamos:

Às vezes não dá certo por N motivos né... porque o aluno tem realmente um problema maior...que vai além da dificuldade de sala de aula ou porque o aluno se recusa né...tem essa situação também... o aluno não está interessado em estudar. **Tem uma série de interferências no meio do caminho**, então nesse momento **a gente precisa ir driblando** e tentando encontrar a forma mais natural de trabalhar e alcançar os objetivos. (PE)

Portanto, verificamos que PE faz uma avaliação crítica de seu trabalho, reconhece as lacunas e a existência de diversos fatores que dificultam um trabalho mais efetivo com a oralidade, bem como em outros eixos do ensino. Verificamos também que a docente enxerga que os objetivos das atividades orais vão além da oralização ou da leitura em voz alta do material escrito. Tendo consciência de que nem sempre os objetivos são alcançados, no quesito avaliação, em se tratando da execução e dos resultados das atividades, PE demonstra total interesse na busca por melhorias e declara:

**Sempre pode melhorar**, agora as formas que a gente chega a esse... a essa melhoria é que passam por uma série de fatores e é aí que a gente precisa, não pode deixar de lado, por exemplo, **esses projetos de... de leitura**, a gente tem que sempre andar... andar em acordo com eles... porque eles incentivam, eles dinamizam a aula, eles fazem com que o aluno se interesse mais, eu sou

defensora desses projetos, apesar de conhecer gente, colegas que condenam, mas eu acho que os projetos de leitura facilitam a vida da gente e **facilitam o contato do aluno com o texto** porque **o aluno, às vezes, fica muito atrelado à gramática normativa, às regras e esquece da leitura**, esquece da... da prática de leitura e aí fica um campo completamente distante do outro e, na hora que você precisa, que é fazer a associação dos dois, você não tem. Então, **talvez é nesse ponto que a gente perca muito, que quando a gente se debruça na gramática seca e esquece de fazer a associação, fica parecendo que são coisas distantes...** que não conversam, então...é...é uma problemática grande e, ao mesmo tempo que eles cobram isso da gente, que você traga a gramática, que você saiba a gramática, você esmiúça a gramática, faça ele saber, ele quer... ele quer que você mostre a ele, ensine a ele. (PE)

Aqui PE enfatiza mais uma vez a importância e a necessidade dos projetos de leitura em que estão envolvidos. Segundo ela, eles incentivam os alunos, facilitando o contato deles com o texto, e dinamizam a aula. Recuperando os preceitos de Antunes (2009), faz-se necessário que sejam igualmente explorados os eixos de: escrita, leitura, oralidade e gramática. A docente tece aqui uma crítica à cobrança que recebe dos estudantes quanto ao foco na “gramática seca”, talvez isso se deva por acreditarem que só serão cobrados nesse aspecto e por não conseguirem ainda enxergar o que e como podem aprender com a fala, inclusive em termos de melhorias na própria escrita. Além disso, a docente deixa claro que reconhece os níveis de variação (formalidade – informalidade) da fala – que talvez não tenha ficado tão evidente na primeira parte da entrevista. Vejamos:

[...] A gente sabe que é a prática oral, a prática textual que vai fazer com que você... até porque a língua... ela é muito flexível né... a língua portuguesa é muito flexível, **a gente tem os níveis de linguagem** e a gente sabe que **a língua se processa no registro de uma forma, quando você vai partir pra oralidade é outra**. Então o que se cobra muito é que você tenha um padrão é... gramatical bom, um padrão da língua bom, coerente, lógico, mas ao mesmo tempo, **o uso que se faz dela não é esse, o uso diário dela**, então é como se duas coisas completamente diferentes andassem juntas. (PE)

Além de enfatizar a flexibilidade da língua, corroborando as ideias de Marcuschi (2007, p. 21), PE sinaliza concordar que fala e escrita são duas modalidades diferentes da língua que não concorrem, não competem e nem se anulam. “São atividades comunicativas e práticas sociais situadas”. PE enfatiza os níveis de linguagem tanto na fala quanto na escrita e os usos diferentes, porém complementarem dessas duas modalidades. Nesse sentido de diferenciações, Marcuschi (2007, p. 47) nos diz que são diferentes e igualmente indispensáveis, que não se trata de caos e ordem, mas de uma ordem e outra ordem e que, apesar das distinções, “não existem diferenças quanto aos

conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados”. Antunes (2009, p. 99-100), por sua vez, enfatiza que tanto uma como a outra “servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica”. PE também faz uma avaliação da prática dos seminários:

**Os seminários nem sempre dão certo.** Eu percebo que quando, principalmente o 1º ano, que é quando eu começo com os seminários, eles têm uma dificuldade muito grande de... de entender o propósito do seminário...que **o seminário é uma apresentação oral que você pode ter o apoio do texto**, cê tem à disposição o roteiro que você preparou pra fazer a apresentação, mas eles se prendem demais a isso, aí **acabam fazendo uma leitura** né... (PE).

Sabemos, com base em autores como Schneuwly e Dolz (2004), que os gêneros orais são ensináveis e que, no caso do seminário, a sua eficácia, pode ser atingida por meio de estratégias a exemplo da sequência didática, cujo objetivo maior é, através de fases de aperfeiçoamento (módulos de ensino), melhorar o resultado final da prática de linguagem. “As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, P. 43), construindo possibilidades de reconstruir e aprimorar as práticas. Segundo os autores, essa reconstrução realiza-se por meio de três fatores: (1) especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; (2) capacidades de linguagem dos aprendizes; (3) estratégias de ensino propostas pela sequência didática. Talvez falte a esses estudantes e/ou a docente essa visão organizativa, já que o seminário é um gênero formal que exige um planejamento maior, atenção às condições de produção e realização. Assim como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 63), toda ação de linguagem acarreta inúmeras capacidades (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) por parte do sujeito, a saber: adaptação às características do contexto e de seu referente; mobilização de modelos discursivos e domínio de operações psicolinguísticas e de unidades linguísticas. Uma hipótese para o “insucesso” dos seminários talvez seja o fato de os alunos ainda não conseguirem fazer uma distinção entre o texto concebido via escrita e as adaptações que são esperadas na fase da realização oral – apesar de se tratar de um gênero oral formal. Os alunos ficam presos à produção escrita e, conseqüentemente, a realização desse texto “escrito-oral” assemelha-se à oralização do material escrito. Daí a necessidade de se trabalhar a fala como eixo de ensino, trazer as questões de observação das duas modalidades de texto: gravação, audição, reformulação, ou seja, a didatização da fala enquanto objeto de

estudo. (MARCUSCHI, 2007). Seguindo ainda com a avaliação dos seminários, PE continua:

[...] já quando eles vão evoluindo, aí eles veem que o resultado não foi bom, não é tão interessante... porque mesmo que eu mencione na primeira vez, mesmo que eu passe todas as instruções, eles acabam se atrelando ao...ao texto...não tem jeito. Mas eu sempre deixo claro pra eles: “Vocês não têm por que decorar tudo e expor pra a gente aqui na frente, vocês podem... vocês não são proibidos de recorrer ao texto pra esclarecer uma... uma coisa que passou em branco, relembrar né. **Vocês não podem é simplesmente chegar aqui na frente e ler, ler tudo que vocês escreveram**”. Por que aí fica cansativo e a proposta não é essa. **É pra vocês conversarem sobre o assunto**, pra vocês... por que qual é a prévia do seminário? Vocês fazem um estudo sobre o assunto e você chega lá na frente pra apresentar. É... muito provavelmente eles não fazem esse estudo prévio e chega lá na frente com...com o texto que eles elaboraram, mas que não é suficiente pra que eles tenham uma conversa ...é... é... natural né? **Eles simplesmente leem por ler**. Aí eu vejo que há uma mudança já no 2º ano, no 3º ano que eles começam a ver o seminário de uma forma mais natural, sem aquele peso “Não... agora vou ter que dar uma aula”. Não é assim. E a proposta não é essa. A proposta é que eles exercitem a oralidade mesmo, compartilhem entre eles porque eles são todos amigos, eles se conhecem, eu deixo... eu deixo eles bem à vontade quanto a isso. (PE)

Percebemos que, acima de qualquer questão ou dificuldade, PE tem consciência da importância desse trabalho com a oralidade e, por isso, encara as dificuldades e se mostra disponível às alterações e, conseqüentemente, à busca pelo aperfeiçoamento de sua prática. O seminário parece estar associado a um compartilhamento de informações: “É pra vocês conversarem sobre o assunto... compartilhem entre eles porque eles são todos amigos, eles se conhecem, eu deixo... eu deixo eles bem à vontade quanto a isso”, diz PE. Reconhecemos que é um ponto positivo essa forma de PE lidar abertamente, longe de uma ação corretiva e meramente avaliativa, porém a impressão que temos é que não existe uma didatização quanto ao ensino do gênero seminário. Por outro lado, PE acaba por investir na função interativa da língua, quando abre esse espaço de discussão e construção coletiva do aprendizado. Sobre essa “transformação do objeto para o aluno”, Dolz e Schneuwly (2004, p. 150) nos diz que “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Nesse sentido, “a escolarização dos gêneros orais suscita inevitavelmente transformações, alguma sob o controle mais ou menos consciente dos parceiros do ensino, outras automaticamente ligadas às restrições das situações didáticas” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 150). Sendo assim, os autores supracitados sinalizam:

Pensamos que seria didaticamente razoável **levar os alunos a construir exposições não para serem lidas**, mas que se apoiem bastante em suportes

escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. No entanto, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave como a abertura, a introdução da conclusão etc.) poderiam ser redigidas e lidas (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 191).

Nessa perspectiva, levando-se em conta as possibilidades dos aprendizes, é recomendável que se construa um modelo didático que evidencie suas dimensões ensináveis, baseadas em princípios (o que é, para que serve); mecanismos e formulações. Como afirmam os autores supracitados, “é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, P. 152).

Ainda nesse sentido, Costa-Maciel (2013, p. 95) afirma que “são necessárias tarefas estruturadas do ponto de vista metodológico e didático para que se possa efetivamente ensinar a oralidade”. Em termos de organização do gênero textual, PE não evidencia as dimensões estratégicas no desenvolvimento desse trabalho. O que ela traz é que existe um estudo prévio sobre o assunto e a elaboração de um texto por parte dos estudantes, fases que corresponderiam à pesquisa sobre o tema e a construção do texto que será apresentado. Na produção de texto oral – seminário (Ver anexo D) – proposta pelo Livro Didático, o tema é: “A influência do Medievalismo na produção cultural contemporânea brasileira”, mas não se sabe se a apresentação citada por PE corresponde a esse tema proposto pelo livro. A proposta do livro estrutura-se em (1) Preparação, (2) Socialização – Exposição oral, (3) Avaliação e (4) Veiculação. A fase de preparação refere-se à divisão dos grupos e seleção dos assuntos ou subtemas propostos; pesquisa sobre informações acerca do tema, registro dessas informações (“de forma resumida, sem esquecer as fontes”); seleção de imagens e vídeos para compor a apresentação; sugestão de registro individual para cada um do grupo a fim de compor depois o roteiro coletivo: apresentação, desenvolvimento, conclusão; distribuição do conteúdo entre os participantes; sugestão de material de apoio: cartazes, esquema escrito para o auditório, recursos audiovisuais, etc. Na fase (2), relativa à exposição oral em si, temos: “As falas devem ser objetivas, claras e concisas, e a linguagem deve ser formal”. E essa é a única menção à fala que se faz na proposta dessa atividade. Em termos de avaliação, é sugerido que “cada grupo deve se autoavaliar”, refletindo acerca de: exposição de cada participante; contribuição dos recursos usados; adequação da linguagem (“Todos

usaram a linguagem adequada à situação?’’) e comportamento do público. Sinalizamos para a escassez de informações e sugestões em relação ao trato com o gênero, à pobreza de detalhes em relação à linguagem. Sabemos da limitação de espaço do livro didático, mas sabemos também da dificuldade dos estudantes diante da organização interna da exposição. O seminário é um gênero textual complexo que requer uma maior didatização e, conseqüentemente, um roteiro mais rico em termos de estruturação.

Se refletirmos sobre o nosso ensino básico (pelo qual passamos há décadas), entenderemos como é ter a fala somente em alguns momentos de apresentações, sem ter conhecimento acerca de suas peculiaridades: entonação, escolhas lexicais, contexto (casual, espontâneo, profissional, institucional), graus de formalidade-informalidade, hesitações, contato com o interlocutor, etc. Nesse contexto, as atividades ganham ares mecânicos e forçados, por não haver uma construção e conscientização do que se faz nesses momentos. Encará-lo enquanto eixo do ensino vai além de cumprir tarefas pontuais de execução dos gêneros orais. Tratar a fala como objeto de ensino-aprendizagem demanda uma sensibilidade em termos de observação, análise, crítica, estudo e aperfeiçoamento. A fala precisa ser de fato vista e entendida como um objeto de estudo. Como enfatiza Marcuschi (2001b), são atividades que podem contribuir para o desenvolvimento desse eixo do ensino: audição de gravações; análise da polidez, organização e qualidade da fala; reflexão acerca dos papéis dos interlocutores, das características estruturais e comunicativas dos gêneros; trabalho com o tema e as diversas maneiras de desenvolvê-lo: mudança de tópico, retomadas, interrupções, analisando sempre as diferenças em relação à escrita; observação dos marcadores conversacionais, repetições, correções, modalizadores; atividades de reescritura de diálogos em língua escrita padrão para a modalidade oral, enfatizando as modificações e adaptações necessárias a cada contexto onde se reproduzem.

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um “modelo didático” para esse tipo de exposição oral. Tendo em mente que o seminário é um *objeto ensinável*, alguns apontamentos são trazidos pelos autores: a situação comunicativa desse gênero poderia ser chamada de *bipolar* (orador-expositor e auditório), o primeiro representando um “especialista” no assunto e o outro alguém disposto a aprender alguma coisa, pelo menos; a explicação, por sua vez, representa um desenvolvimento para a compreensão de algo. Com base nessas características, Dolz e Schneuwly (2004) definem os objetivos e elaboram modalidades de intervenção que podem contribuir para o ensino desse gênero. Segundo os autores, as dimensões ensináveis do seminário compreendem:

(1) A situação de comunicação: essa dimensão envolve um aluno que produz uma exposição e o público; a noção de organização e transmissibilidade; construção de uma problemática para a construção do conhecimento; avaliação da novidade e da dificuldade de acordo com os sinais advindos do auditório; reformulação (se assim for necessário); direcionamento das conclusões às quais quer levar o público; formulação de perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e avaliar a finalidade de sua intervenção; elocução clara; explicitação de aspectos metadiscursivos (plano, mudança de tema, de partes, etc).

(2) A organização interna da exposição: o planejamento dessa dimensão envolve a triagem das informações, reorganização e hierarquização desses elementos (ideias principais e secundárias). Assim, a exposição pode ser organizada em partes e subpartes: fase de abertura; fase de introdução do tema; apresentação do plano; desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; fase de recapitulação e síntese; e o encerramento. Ressaltamos que cada uma dessas fases pode ser estudada já que possuem características e estruturas específicas. Além disso, frisamos que em todas elas pode existir a alternância entre discurso e apresentação de documentos diversificados.

(3) As características linguísticas: nessa fase, os elementos do sistema textual da exposição ganham foco, na tentativa de construir um repertório de formas para as operações linguísticas específicas desse gênero. A saber: coesão temática; sinalização do texto, explicações das descrições, desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; uso de marcadores de estruturação do discurso, organizadores temporais e tempos verbais; introdução de exemplos; reformulações.

(4) Os objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição: tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição e de sua dimensão comunicativa (finalidade, destinatário, etc.); exploração das fontes de informação; estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas; desenvolvimentos da capacidade de exemplificação, ilustração e explicação; antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação; desenvolvimento da competência metadiscursiva (capacidade de explicitar a estruturação da exposição, de marcar as mudanças de nível); tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal; preparação e oralização das notas (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 186-192).

Diante disso, verificamos que o trabalho com o seminário pode e deve ser amplamente explorado, estruturado, elaborado, a fim de que novas habilidades sejam



testadas, observadas, aperfeiçoadas. Enfatizamos também que, de acordo com os objetivos que se tracem, o roteiro precisa ser ampliado, mais detalhado, faz-se necessário também mais tempo para os momentos de refacção, de estudo acerca de suas fases e especificidades. Pontuamos que a proposta trazida pelo livro didático aqui analisado contempla algumas dessas fases, principalmente a de organização interna, porém – e levando em conta a avaliação da professora -, o material representa um roteiro resumido ao qual podem ser acrescentadas algumas das contribuições abordadas por Dolz e Schneuwly (2004).

Quando questionada sobre as reações dos estudantes diante de propostas orais, PE diz que

[...] **alguns... é... recebem com naturalidade. Alguns poucos!** Eles são bem... são bem...resistentes. É... nem todo mundo gosta de...de se expor, nem todo mundo gosta de, talvez pela nossa tradição né... a... infelizmente **a educação ainda é um pouco tradicionalista: professor, conteúdo, passa o conteúdo.** A gente ainda, por mais que a gente tenha evoluído, a gente ainda não chegou a esse ponto de... de se tornar uma coisa natural né... **o aluno trocar, inverter os lugares, trocar de lugar com o professor.** É... mas... o que eu percebo aqui é que, com o tempo, ele vai ganhando essa...essa facilidade né... Um ou outro é que você não consegue chamar pra si, se aproximar do trabalho, mas... que são muito relutantes... ainda né... mas a grande maioria você consegue trabalhar de uma forma, eles conseguem. **Não é com total aprovação deles...** Mas isso com o passar do tempo, dos anos até. Chega no 3º ano, você já... se você construiu isso durante o Ensino Médio... você já chega no 3º ano com uma turma que consegue naturalmente fazer qualquer exposição e...sem problemas...quando você propõe, eles não te agridem, não levam choque. (PE)

Verificamos que PE reconhece os alunos abertos à prática e os resistentes, mas que ela, acima de tudo, entende que esse é um processo no qual o estudante deve ser inserido, demonstrando que não aprova que as aulas de LP sejam restritas a um ensino “de nomenclaturas e classificações gramaticais” (ANTUNES, 2009) e nem que o foco do ensino esteja somente no professor.

Nosso último questionamento refere-se à formação docente (inicial e/ou continuada) em relação ao eixo da oralidade. Nesse sentido, PE afirma:

**Nós não fomos preparados pra isso.** O que eu aprendi foi na prática lá como nós éramos cobrados, mas **eu nunca recebi uma instrução de como fazer isso, de como colocar essa experiência em sala de aula,** então, eu acho que tanto eu como as pessoas que frequentaram a universidade naquela época não passaram por isso e, pelo relato dos meus colegas, eu percebo que não foi um problema que só eu vivi. É... a prática que a gente tinha era...era prática de lá, do que a gente era cobrado lá...é...quanto à exposição de texto, de seminário...era isso que a gente...e foi a partir daí que eu ganhei gosto pelo... pelo assunto e pude, a partir das minhas leituras, a partir das minhas, das minhas pesquisas, consegui trazer pra sala de aula essa experiência que eu achei que é muito importante porque eu não vivi, **eu senti dificuldade e**

**eu não quero que meus alunos sintam dificuldade, entendeu?** Então, eu acho que nesse momento... é... **a gente precisa repensar tudo que foi feito pra poder... acabar não repetindo né essa prática.** Então... eu sofri bastante porque eu não passei por essa experiência e precisei sentir a dificuldade pra poder buscar, conhecer, aprimorar. Não é o suficiente, infelizmente. (PE)

Apesar de a docente deixar claro que não teve preparação em relação a esse eixo do ensino, percebemos que não há nenhuma negação ou recusa em relação ao desenvolvimento desse trabalho, muito pelo contrário. Existe uma vontade de saber mais e, assim, poder contribuir com essa deficiência dos estudantes. De acordo com as ideias de Barros-Mendes (2006), trazidas por Costa-Maciel (2013), essas dificuldades de inserção e de didatização do oral partem do fato de a fala ser tão central em nossas vidas que custa a ser entendida como um objeto de ensino-aprendizagem claramente identificado. Essa afirmação de PE – que está há 14 anos na docência - representa bem essa ideia: “eu nunca recebi uma instrução de como fazer isso, de como colocar essa experiência em sala de aula”.

PE, através das dificuldades que teve em seu próprio ensino, propõe um repensar da prática que não deseja proporcionar aos seus estudantes: “a gente precisa repensar tudo que foi feito pra poder... acabar não repetindo né essa prática”. Como afirma Antunes (2009), o novo perfil do professor de LP é o de pesquisador, que descobre e redescobre o conhecimento junto com as demandas de seus estudantes a fim de tornar o ensino de LP cada vez mais útil e significativo. Nesse sentido, PE reflete sobre possíveis soluções para essa deficiência em nossa formação docente.

Talvez se houvesse mais prática de... de ensino, não a prática...a prática a gente tem lá, mas **algo que pudesse mostrar pra a gente quais são os caminhos que a gente deve trilhar... é... algo mais instrutivo, não sei... não sei se o caminho é esse também...é uma suposição minha, não tenho certeza,** mas que a gente tivesse o mínimo de...de incentivo nesse sentido...pra que a gente pudesse levar pros alunos depois porque não tem, a gente não tem. (PE)

Podemos inferir das falas de PE que se trata de uma docente que tem conhecimento sobre a oralidade, que identifica os gêneros orais sem dificuldades e, ainda assim, tenta aperfeiçoar-se como pode. Em momento nenhum PE associou a oralidade somente à fala cotidiana nem à oralização da escrita, evidenciando um conhecimento da oralidade enquanto eixo de ensino. É importante ressaltar que PE entende que o envolvimento dos alunos se dá em um processo de identificação e naturalização da fala no espaço da sala de aula.

Enfatizamos que a docente pontua as falhas de sua formação (inicial e continuada) em relação ao eixo da oralidade, mas que em momento nenhum ela colocou isso como desculpa para não levar esse trabalho à sala de aula. Ela aponta para a necessidade de um saber curricular e didatizado em relação ao eixo, mesmo não fazendo uso desses termos: “algo que pudesse mostrar pra a gente quais são os caminhos que a gente deve trilhar”. Fica claro que a necessidade é de como saber repassar esse conhecimento, de como ensinar o oral, já que a prática existe na graduação e pós-graduação: “se houvesse mais prática de... de ensino, não a prática... a prática a gente tem lá”. Como afirma Costa-Maciel (2013, p. 112) em relação a uma das docentes por ela entrevistada,

o encaminhamento em si conduz a docente à postura crítica, no sentido de avaliar e julgar seu processo de formação e validação pela sua prática, evidenciando as lacunas e confessando a necessidade de conhecer o objeto, no caso o oral, para poder intervir. (PE)

Assim, em nenhum momento PE demonstra resistência nem tampouco desmotivação diante dos entraves. Ela apenas demonstra uma insegurança em fazer recomendações nesse sentido, como fica claro em: “não sei... não sei se o caminho é esse também... é uma suposição minha, não tenho certeza, mas que a gente tivesse o mínimo de...de incentivo nesse sentido”. Nesse viés, Marcuschi (2008, p. 187) esclarece que não são abundantes ainda os estudos acerca dos gêneros falados, assim, o estudo “da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Arriscamos em dizer que PE demonstra um desejo de ampliação de seus conhecimentos, juntamente com um aprofundamento dos conteúdos desse eixo do ensino. Assim como afirma Antunes (2009), é necessária uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática em relação ao ensino do oral, através da qual os objetivos, procedimentos e os resultados dessas ações sejam previstos e avaliados para que se alcance êxito em relação às competências comunicativo-interacionais dos estudantes.

Em síntese, podemos afirmar que existe uma elevação da presença dos gêneros orais no material didático, assim como existe uma vontade e conscientização por parte de PE em construir nesse sentido. Além disso, verificamos nas falas uma crítica em relação aos resultados das atividades, o que é fundamental para a melhoria desse trabalho. O que falta é um conhecimento sistematizado e organizado em relação à fala em sala de aula e não ali pontual no momento da execução de um dado gênero. Reforçamos a ideia de que não é suficiente inserir a fala como objeto de ensino-

aprendizagem somente diante de uma atividade de execução de um gênero oral, em termos de “conversas” ou de oralização do texto. Se assim for, corriqueiramente haverá problemas em relação à execução, conteúdo, coerência com os interlocutores, expectativas, contextos de uso. Outro ponto que merece ser destacado é: assim como existe uma lacuna no ensino dos estudantes, em termos de deficiências trazidas das séries anteriores, existe uma lacuna em nossa formação docente e isso fica evidente nas falas de PE. Assim como indicam Marcuschi (2001b, 2010), Antunes (2009), Dolz e Schneuwly, Costa-Maciel (2013), faz-se urgente inserir a fala como objeto de estudo, de observação e de análise. Os gêneros textuais, como nos diz Marcuschi (2010), não são facilmente manipuláveis, e por isso, necessitam de uma reflexão linguística, de uma investigação dos fatos linguísticos reais, como enfatiza Bagno (2009). Seguimos, portanto, no caminho da investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi compreender como a oralidade é inserida no livro didático de Língua Portuguesa *Português: linguagem em conexão*, bem como entender como tais inserções foram enxergadas e trabalhadas pela docente da disciplina em sala de aula. Para alcançar tais objetivos, fizemos a análise quantitativa e qualitativa do livro didático, seguida de entrevista com uma docente que utiliza o referido livro. Nossa hipótese, de que a oralidade ainda é subaproveitada no ensino de língua, foi confirmada tanto em relação ao material didático quanto à prática docente, já que, apesar da presença dos gêneros orais no livro e na prática docente, entendemos que a linguagem oral não representa um objeto de estudo e investigação no material analisado.

Diante do exposto, podemos afirmar que a oralidade foi simplificada no livro didático analisado, essa constatação corrobora pesquisas anteriores, como visto em Marcuschi (2001b) e Costa-Maciel (2013). Talvez por isso, o lugar da oralidade na sala de aula e a sua presença em pesquisas acadêmicas ainda seja tão reduzido, se comparado à escrita. Assim como escrever, fazer uso da fala em diferentes contextos de uso requer conhecimento e experimentações. É preciso primeiramente desmistificar a ideia da fala como lugar da desordem ou do “tudo pode” e começar a lidar com as diferentes necessidades e características das variações dessa modalidade. Encarar a dificuldade de trazer a fala como um objeto de investigação e descobrir a melhor maneira de, a partir do que os alunos já sabem e dos usos que já fazem, trabalhar com as diversas necessidades comunicativas orais (formais e informais).

O referencial bibliográfico consultado dá indícios de que ainda é uma realidade de nossas escolas as aulas sem participação dos estudantes. Nas salas de aula nas quais o “controle de turma” ou o “silêncio” ainda é o foco, o trabalho com a oralidade significa também não enxergar o conhecimento metalinguístico como um fim em si mesmo. É saber que a humanização e a sensibilidade à realidade do outro podem contribuir para um ensino mais real e efetivo. É romper com muros criados entre professor e aluno, afirmando que ele também tem como contribuir com o aprendizado dele e dos demais, e que a sua cultura, sua identidade são importantes e devem construir esse ensino. Ou seja, é evidenciar que, para além de espectadores e ouvintes, nossos estudantes são a parte mais significativa e base para o nosso ensino. E, a partir desses usos corriqueiros e cotidianos, construir um ensino pautado na competência linguística e não na aquisição de conhecimentos em uma modalidade da língua somente.

Dessa maneira, dizemos que aproximar a oralidade das práticas de sala de aula representa o ensino de uma língua viva, de usos e práticas reais que podem ser trabalhados e discutidos a fim de tornar esse ensino de Língua Portuguesa mais efetivo e próximo das necessidades comunicativas de nossos estudantes. Seguimos acreditando que “o estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita” (MARCUSCHI, 2001b, p. 23).

Como foi visto no capítulo 2, é possível desenvolver diversas atividades envolvendo a oralidade que não sejam, apenas, a leitura de textos escritos ou a participação espontânea do estudante no decorrer da aula. O trabalho com os diferentes gêneros orais (debates, entrevistas, seminários, sarau), através de uma metodologia adequada, permite, a partir de seu uso, a prática com a fala e um ensino de LP diferenciado, fazendo com que o aluno tenha segurança para manifestações em diferentes circunstâncias do convívio social.

Percebemos em nossas análises que o Livro Didático, apesar de todas as prescrições dos documentos orientadores, ainda demonstra uma inserção tímida e insuficiente da fala como objeto de ensino-aprendizagem. Verificamos também que ainda existem passagens nas quais a fala recebe menos prestígio que a escrita, ou ainda é vista somente pelo prisma ortográfico e metalinguístico, recebendo avaliações negativas, como lugar do “erro”, do “tudo pode” ou do “descaso”. Além disso, percebemos que, nesse material didático, existe uma ausência teórica, como definições acerca dos gêneros, da fala, etc. Muitas vezes, notamos um silêncio em espaços nos quais discussões construtivas poderiam ser desenvolvidas, ou seja, oportunidades de se trabalhar com a fala foram desperdiçadas.

O livro traz diferentes gêneros textuais, tanto escritos como orais, como objetos para o desenvolvimento de suas propostas de ensino, enfatizando, como preveem os documentos oficiais, os gêneros formais. Por meio de roteiros escritos, esse material didático promove um espaço de produção-recepção de texto, levando os alunos a atuarem como produtores textuais. Nesse sentido, algumas práticas de letramento são proporcionadas através das produções orais em conjunto com o suporte escrito (roteiros, material final, materiais de divulgação). No que se refere às habilidades que podem ser desenvolvidas nos alunos, enfatizamos a argumentação, proporcionada por gêneros como o debate de opinião (regrado) e o debate de solução de problemas e o seminário. Em algumas atividades com a modalidade oral, observamos a intenção de levar o aluno

a perceber o que se faz quando se produz determinado gênero, em outras atividades as observações acerca da fala foram simplistas e fatores importantes não foram trazidos para a discussão, como os elementos paralinguísticos, cinésicos, as condições de produção, etc. Ressaltamos ainda que, em algumas propostas, verificamos encaminhamentos mais completos em relação às atividades com gêneros escritos. Essa realidade pode ser justificada pela maior tradição desses gêneros em nosso ensino.

No que tange à relação fala-escrita e o trabalho com a variação linguística, o material didático muitas vezes evidencia um estudo voltado para a dicotomia entre as modalidades de uso da língua, sem desenvolver um trabalho mais profundo com as variações linguísticas e suas interfaces e contextualizações, também não se verifica um tratamento quanto aos graus de formalidade, tampouco aos fatores contextuais envolvidos. Portanto, sinalizamos para a falta de atividades cujo foco estivesse para a reflexão acerca das variações da língua, sobretudo a partir do estudo de algum gênero, bem como uma reflexão sobre a fala e toda sua dimensão (linguística, social). A fala é trazida em algumas atividades como “parte a ser corrigida”, sinalizando uma visão distorcida da oralidade, e nos momentos de produção de gêneros orais, com algumas indicações de realização.

Apesar do espaço destinado às propostas orais, já que verificamos uma elevação dessa presença em comparação a resultados de pesquisas citadas nos capítulos anteriores, pontuamos que há um maior espaço de desenvolvimento de atividades escritas, tanto quantitativamente quanto em relação ao desenvolvimento e clareza dos roteiros para gêneros escritos. Em algumas atividades orais, existe uma falta de clareza em relação ao desenvolvimento da fala propriamente dita. Dessa maneira, consideramos que a abordagem da oralidade no livro *Português: Linguagens em conexão* ainda é insuficiente para um trabalho efetivo com a fala.

A respeito dos resultados da entrevista, verificamos primeiramente que a docente avalia positivamente a abordagem do livro, o que pode ser prejudicial ao eixo aqui analisado, já que este se mostra insuficiente. Verificamos também a necessidade de expansão dos conhecimentos acerca da oralidade, visto que, muitas vezes, a fala ainda foi associada ao lugar do erro e talvez por isso as atividades orais ainda são tão raras em nosso ensino.

Em relação aos **objetivos de PE em relação ao ensino de língua materna**, podemos inferir que a leitura ocupa um lugar de destaque em sua prática, bem como o

domínio dos conteúdos curriculares, através da significação e desenvolvimento da competência comunicativa. Enfatizamos que, antes mesmo de mencionarmos o termo oralidade, a docente trouxe algumas informações sobre esse eixo, demonstrando que lhe atribui importância, apesar de, às vezes, relegar à fala o lugar dos desvios. Quanto às **impressões de PE acerca do livro adotado**, a docente o avalia positivamente, inclusive em relação ao espaço destinado aos gêneros textuais – nesse momento PE cita dois gêneros orais (debate de opinião e seminário), o que é bem significativo -, mas PE também tece algumas críticas ao material didático como: pouco espaço destinado ao Enem, extensão dos textos e conteúdo expositivo muito resumido. Ressaltamos o conhecimento de PE em relação ao livro e todo seu conteúdo, em nenhum momento ela mostrou-se insegura ao tratar dele, bem como dos gêneros textuais (escritos e orais) que o compõem. No que tange a sua **avaliação sobre o espaço destinado aos gêneros**, PE defende que o livro faz “uma abordagem boa” e cita alguns dos gêneros existentes (crônicas literária e informativa, debate de opinião e seminário). PE não tece comentários sobre a qualidade da abordagem desses gêneros, somente menciona a variedade existente, posteriormente ela avalia criticamente o desempenho dos estudantes nas exposições, mas não associa isso ao trabalho trazido pelo material.

Sobre o **espaço destinado à oralidade**, PE afirma ter sido o bloco “produção textual” o motivo pela escolha do livro e, mais uma vez, sinaliza a quantidade de gêneros trazidos. Além disso, faz referência à estruturação de alguns roteiros, avaliando-os positivamente por nortear o trabalho com alguns gêneros orais formais. Apesar disso, e de todo conhecimento demonstrado acerca do eixo da oralidade, PE, algumas vezes, demonstra insegurança no trato com o oral, enfatizando a necessidade (e certa dependência) do roteiro que o livro oferece e faz associações da fala com erro ou perigo, considerando somente a fala informal, refletindo sobre como essas “influências” podem prejudicar as produções escritas dos alunos.

Em se tratando de **atividades com foco voltado para a oralidade**, PE relata que o seminário, a apresentação teatral e a apresentação de painéis representaram as atividades desenvolvidas neste ano letivo com a turma do 1º ano, todas trazidas pelo Livro Didático. Nesse sentido, a docente sinaliza a preferência dos alunos pela peça teatral e aponta a dificuldade no trato com o seminário. Nesse contexto, PE declara que nem sempre os **objetivos com essas atividades** são alcançados, já que, muitas vezes, os alunos resumem a proposta em leituras em voz alta. Entendemos que os objetivos de PE estão voltados para: melhoria na argumentação, bem como para a preparação para



atividades/compromissos futuros. Ainda em termos de **avaliação da execução e resultados** dos trabalhos, PE enfatiza a timidez dos estudantes, a dificuldade em convencer os alunos a produzir textos oralmente. Em relação à **formação docente** para a oralidade, PE admite que existe uma deficiência grande em lidar com esse eixo do ensino, já que não houve em sua formação uma preparação pra isso, evidenciando que a docente entende que para um trabalho efetivo, faz-se necessário planejamento e conhecimento específicos sobre esse eixo do ensino. Sendo assim, podemos afirmar que existe uma disposição e vontade de PE em termos de construção do conhecimento acerca da oralidade, porém percebemos certa dependência em relação aos roteiros oferecidos pelo livro, talvez por não saber como melhorá-los, e uma necessidade de formação em relação a esse objeto de ensino-aprendizagem que é a fala.

Retomando nossas questões de pesquisa, podemos afirmar que o espaço dos gêneros orais no ensino de Língua Portuguesa apresenta-se ainda insuficiente e que, algumas vezes, a visão construída da oralidade é estabelecida equivocadamente pelo viés da escrita. Sendo assim, a visão de língua construída a partir dessa tímida inserção da oralidade no livro didático é quase restrita à modalidade escrita formal, o que desencadeia uma visão reducionista e equivocada da língua enquanto atuação social. Em relação aos gêneros orais trazidos pelo LD e sua contribuição na formação e na participação dos estudantes como cidadãos, acreditamos que, para além da presença, é preciso construir um trabalho efetivo para que haja um domínio relevante de suas características e funções sociais, a fim de proporcionar uma reflexão dos estudantes acerca das funções desses gêneros e de suas condições sócias de produção/realização.

Finalmente, esperamos que nossa pesquisa contribua com as reflexões docentes sobre a oralidade e sua importância no ensino de Língua Portuguesa. Desejamos também que o presente estudo sirva de motivação para mais pesquisas acadêmicas e discussões sobre a fala e sua presença na sala de aula e que essa problematização contribua para mudanças em nossas práticas docentes. Para futuras pesquisas e desdobramentos dessa investigação, poderíamos sugerir a ampliação do nosso corpus, bem como refletir sobre propostas, junto à Secretaria Estadual de Educação, de cursos ou minicursos que estimulem a inserção da oralidade no ensino de LP. Como já dizia Marcuschi (2005), ainda temos muito que falar sobre a oralidade.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8e.d. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 51 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judith C., DIONÍSIO, Ângela P. (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BRASIL, MEC-FNDE-SEB. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília, 2013.

BRASIL, SEB-MEC. **Guia de livros didáticos: Língua Portuguesa: Ensino Médio (PNLD 2015)**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BONINI, A. **A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino**. Veredas Online, Juiz de Fora, p. 58-77, 2007.

BORTONI-RICARDO, S.M; **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral**. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: EDUPE, 2013.

DIONISIO, A.P. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N., SCHNEUWLY, B. (trad. e org. Roxane Rojo). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. P. 81-108.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (trad. e org. Roxane Rojo). Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. P. 125-155

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J-F.; ZAHND, G. (trad. e org. Roxane Rojo). A exposição oral. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. P. 183-211.

FAVERO, L.L.; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HILGERT, J.G. **A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet**. IN: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. 3ªed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

KNEBEL, F.C.M; HILDEBRAND, H.R. **É proibido acessar as redes sociais? Uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa através das Redes Sociais no Ensino Fundamental**. 2013.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade em documentos oficiais do Ensino Médio**. Linhas Críticas. Brasília, v. 17, n. 32, p. 151-162, jan./abr. 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Leitura e Compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem e Ensino**, Vol. 4, Nº 1, 2001a. (79-111)

\_\_\_\_\_. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONISIO, A.P., BEZERRA, M.A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L. A., XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA-NEVES, Maria Helena de. **Que gramática estudar na escola?** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. P. 7-16.

SAVELI, E.L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SCHNEUWLY, B, e DOLZ, J. (trad. e org. Roxane Rojo). Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004. P. 61-78.

XAVIER, Antonio Carlos. **Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais**. Vol.18. N.2- 2005.

### **Livro didático consultado**

SETTE, M.G.L., TRAVALHA, M.A., BARROS, M.R.S. Português: Linguagens em conexão. 1 ed. São Paulo: Leya, 2013.

## Anexos

### Anexo A

## Produção de texto oral

### Sarau literário

#### Preparação

1. Reúnam-se em grupos e pesquisem:
  - cantigas de amor, cantigas de amigo, poemas satíricos da Idade Média;
  - poemas e letras de música atuais que apresentem características da poesia lírica e satírica trovadoresca.
2. Discutam com a turma a melhor forma de apresentação das letras das canções e dos poemas escolhidos.
3. Peçam a ajuda do professor para a organização do sarau.
4. Se possível, providenciem instrumentos de corda, sopro e percussão (viola, flauta, pandeiro etc.) para acompanhar o recital, como na Idade Média.
5. Façam um ou mais ensaios, antes da apresentação final.
6. Se possível, providenciem a gravação, em áudio ou em vídeo, do recital, para ajudá-los na avaliação e na veiculação do trabalho apresentado.

#### Apresentação/Socialização

1. Convidem amigos, familiares e colegas (de outras turmas) para assistirem à apresentação.
2. Apresentem o sarau para o público, conforme foi combinado e ensaiado.
3. Recitem os poemas e as cantigas explorando os recursos sonoros e valorizando os temas e os sentimentos sugeridos por eles.
4. Valorizem a entonação e a fluência da voz, o ritmo e a dicção para transmitir adequadamente a mensagem dos textos.
5. Busquem interagir com o público ouvinte, através de gestos, olhares, expressões faciais.
6. Respeitem o tempo combinado para a apresentação de cada grupo.

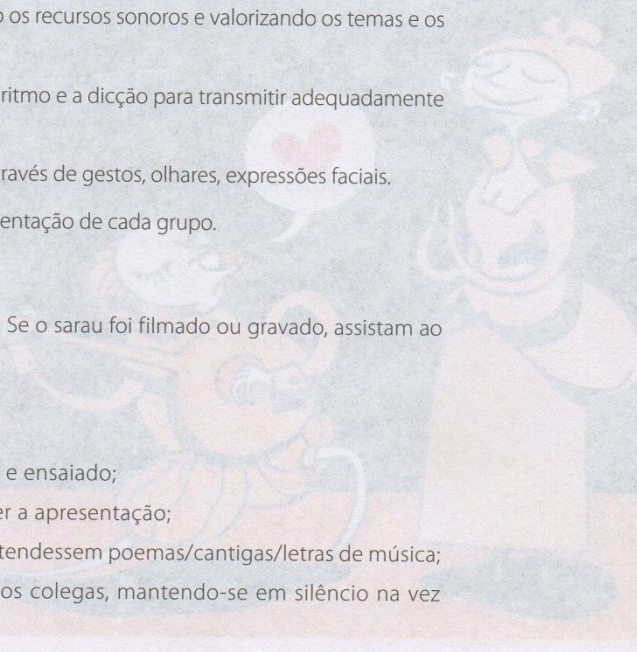
#### Avaliação

Ao final das atividades, avaliem a apresentação. Se o sarau foi filmado ou gravado, assistam ao filme ou escutem a gravação.

Avaliem:


- se todos os alunos participaram do sarau;
- se foi possível executar o que foi planejado e ensaiado;
- se usaram recursos variados para enriquecer a apresentação;
- se declamaram de modo que os ouvintes entendessem poemas/cantigas/letras de música;
- se os alunos respeitaram a apresentação dos colegas, mantendo-se em silêncio na vez do outro.

83



(Produção de texto oral – Sarau)





110

## Produção de texto oral

### Encenação

Você e seus colegas vão escolher um trecho de um *auto*, com o objetivo de encená-lo.

Sugestões de obras:

- *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.
- *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.
- *Auto da Lusitânia*, de Gil Vicente.
- *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.
- *Todo Mundo e Ninguém*, poema de Carlos Drummond de Andrade.

### Preparação em grupo

1. Depois de escolhida a peça, ela deve ser lida em conjunto pelo grupo mais de uma vez. Durante a leitura, observem os seguintes aspectos:
  - a temática;
  - o enredo;
  - as características das personagens;
  - o cenário, local em que se passa a história;
  - a época;
  - a linguagem;
  - as rubricas.
2. Reúnam-se em grupos para:
  - escolher o trecho a ser encenado, que deve conter um momento importante da obra;
  - resolver se o texto será mantido ou adaptado à época atual (linguagem, vestuário, costumes, cenários etc.);
  - escolher os atores/atrizes que representarão as personagens;
  - escolher o ponto, isto é, o ajudante de cena que, escondido em um local do palco ou do cenário, auxilia os atores em caso de esquecimento das falas;
  - escolher o diretor, que coordenará os ensaios;
  - escolher os responsáveis pelo figurino, pelos cenários, pela iluminação, pelo som etc.

(Produção de texto oral – Encenação)

- escolher um ou mais colegas para registrar (filmar, fotografar, gravar) os ensaios e a apresentação final, para ajudá-los na avaliação, na apresentação final e na veiculação do trabalho produzido.

### Preparação individual

- Cada ator/atriz deve:
  - ler e marcar o texto atentamente, para conhecer e entender a personagem que vai interpretar, levando em conta as *características físicas* (idade, aparência etc.), assim como as *características psicológicas* (temperamento, comportamento etc.);
  - decorar as falas;
  - adequar as ações, gestos, falas, entonação às características da personagem;
  - pronunciar as falas com clareza e em tom adequado, para que possa ser ouvido pela plateia;
  - ensaiar quantas vezes forem necessárias; na sala de aula ou no espaço da escola que será utilizado, antes da apresentação final;
  - pedir a ajuda do professor sempre que tiver alguma dúvida.

### Apresentação/Socialização

1. Após os ensaios convidem amigos, familiares e colegas (de outras turmas) para assistirem à encenação.
2. Marquem local, data e horário para a apresentação de cada grupo.
3. Façam a encenação para o público, conforme foi combinado e ensaiado.
4. Explore os recursos teatrais (gestos, expressões corporais, expressões faciais, olhares, pausas para narração das rubricas etc.), valorizando os temas e os sentimentos sugeridos por eles.
5. Valorizem a entonação e a fluência da voz, o ritmo e a dicção, para transmitir adequadamente a mensagem dos textos, buscando interagir com o público.
6. Respeitem o tempo combinado para a apresentação de cada grupo.
7. Se possível, gravem a encenação, para ajudá-los posteriormente na avaliação e na veiculação do trabalho apresentado.

### Avaliação

- Após a apresentação, e com a orientação do professor, façam a seguinte avaliação:
  - A interpretação dos atores/atrizes estava de acordo com o texto escolhido?
  - As falas foram pronunciadas corretamente pelos atores/atrizes?
  - Houve alguma falha nas interpretações? Qual ou quais?
  - Os cenários, os figurinos, a iluminação e o som estavam adequados ao texto e ao "espírito da época"?
  - Em caso de adaptação, a linguagem e o vocabulário ficaram de acordo com o tema do texto original?
  - O texto adaptado apresentou encadeamento, sequência e progressão adequados às ideias principais do original?
  - Que "pontos altos" da apresentação vocês destacariam?

### Veiculação/Divulgação

1. Se houve possibilidade de gravar, filmar ou fotografar as encenações feitas, divulguem-nas em *sites* ou *blogs* da escola ou da turma; redes sociais etc. nas quais vocês têm acesso.
2. Gravem uma cópia das encenações em CD ou DVD (ou *pen-drive*) e ofereçam-na para a biblioteca da escola; para amigos, parentes etc.

## (Produção de texto oral – Encenação)



## Produção de textos

### Debate de opinião (regrado) – A internet pode transformar-se em um problema para a vida pessoal dos usuários?

Como reflexão para a atividade, leia o texto a seguir:

**Uma opinião sobre o debate de opinião**

“[...] É ótimo que todos queiram participar. Mas é preciso educar-se para o debate. Isso implica desde logo dar-se ao trabalho de conhecer o tema em pauta e ter a disposição de entender o ponto de vista alheio antes de desqualificá-lo. Sem querer ser pedante, é o que dizia Voltaire, séculos atrás: Aprendi a respeitar as ideias alheias, a compreender antes de discutir, a discutir antes de condenar. Todo mundo ganha com isso.”

(FAUSTO, Sergio. Educação para o debate. *O Estado de S. Paulo*, 29 maio 2011. Disponível em: <<http://www.eagora.org.br/arquivo/educacao-para-o-debate>>. Acesso em: 15 mar. 2012)

#### Preparação

1. Formem grupos, conforme a orientação do professor.
2. Definam previamente algumas regras do debate, como o tempo para a exposição de cada grupo, o momento de intervenção de outros grupos, a inscrição para as falas etc.
3. Releiam os textos, retomando as opiniões dos especialistas e das autoridades no assunto/tema em pauta.
4. Façam os registros que considerarem importantes e anotem a fonte de cada um deles.

### (Produção de gênero oral – Debate de opinião)

#### Discussão em grupo

1. Com base nos textos lidos e nas discussões feitas em classe, definam o posicionamento do grupo e os argumentos pertinentes para defendê-lo.
2. Escolham um colega para ser o **relator**. Ele registrará o ponto de vista e os argumentos do grupo. Para convencer os colegas, os argumentos devem ser coerentes e bem fundamentados.
3. Respeitem o tempo definido pelo professor para a discussão no grupo.
4. Ouçam com atenção a opinião dos colegas, respeitando a vez de falar de cada um.
5. Terminada a discussão, peçam ao colega relator que leia os registros, para que o grupo avalie se eles estão de acordo com a opinião elaborada, os argumentos propostos e a conclusão a respeito do tema.

#### Socialização

1. Os relatores devem apresentar os resultados do debate dos grupos de forma objetiva e sintética.
2. Após a apresentação das ideias, os alunos que quiserem apresentar novos argumentos e opiniões divergentes ou mesmo reforçar aquelas com as quais concordam devem fazer a sua inscrição com o professor.
3. É importante que a turma saiba ouvir as ideias dos outros grupos, mesmo que não concorde com elas.
4. Ao final, o professor fará uma síntese e uma avaliação da atividade.

#### Avaliação

1. Todos os relatores fizeram o registro?
2. Todos os alunos participaram do debate? Cooperaram para o seu desenvolvimento? Compartilharam suas opiniões?
3. Todos ouviram e respeitaram as opiniões dos colegas? Apresentaram argumentos convincentes para embasar o posicionamento do grupo a respeito do tema?
4. A linguagem usada foi adequada à situação?
5. Os grupos conseguiram sintetizar as ideias debatidas?
6. Quantos mudaram o seu ponto de vista, influenciados pelos argumentos dos colegas?

### (Produção de gênero oral – Debate de opinião)



## Anexo D

# Produção de texto oral

## Seminário – A influência do Medievalismo na produção cultural contemporânea brasileira

Agora, vamos iniciar a realização do seminário a respeito do tema acima proposto.

### Preparação

1. De acordo com as orientações do professor, dividam-se em grupos de estudo para a realização do seminário. Cada grupo será responsável por um assunto relacionado ao tema proposto.
2. Escolham um dos assuntos ou subtemas propostos a seguir:
  - A influência do Trovadorismo e da cultura medieval na poesia de cordel brasileira.
  - A influência das cantigas medievais em letras de canções da MPB.
  - A influência da cultura medieval nas festas populares e religiosas brasileiras.
  - A influência da cultura medieval em novelas, minisséries de TV, filmes e peças teatrais brasileiras.
3. Pesquisem em diferentes fontes, de acordo com a orientação do professor, a fim de obter informações a respeito do assunto escolhido pelo grupo.
4. Registrem as informações mais importantes, de forma resumida, sem se esquecer de anotar as fontes.
5. Seleccionem imagens e vídeos para ilustrar as informações selecionadas pelo grupo.
6. Cada componente do grupo deve ter seu registro individual, que será a base para a produção do roteiro coletivo.

(Produção de gênero oral – Seminário)

7. Com base nos registros feitos, organizem as informações pesquisadas em um roteiro, que deverá conter:
  - apresentação;
  - desenvolvimento;
  - conclusão.
8. Distribuem o conteúdo do seminário entre os membros do grupo, de forma equilibrada.
9. Releiam o roteiro da apresentação e façam as correções e os ajustes que julgarem necessários.
10. Para apoiar a apresentação das informações selecionadas, vocês podem elaborar cartazes; distribuir para cada aluno da turma ou para cada grupo um esquema escrito contendo as ideias principais; fazer uso de recursos audiovisuais, como músicas, vídeos, reprodução de obras de arte etc.

### **Socialização – Exposição oral**

As falas devem ser objetivas, claras e concisas, e a linguagem deve ser formal. Todos os grupos devem respeitar o tempo de apresentação combinado anteriormente.

1. Um dos componentes do grupo deve iniciar a apresentação:
  - expondo o assunto/subtema escolhido e estudado pelo grupo;
  - justificando sua importância;
  - relacionando-o ao conteúdo estudado neste capítulo e à cultura contemporânea brasileira;
  - esclarecendo como vai ser feita a apresentação.
2. Os outros apresentadores devem dar continuidade à apresentação seguindo o roteiro anteriormente elaborado pelo grupo.
3. Ao final da apresentação, um dos componentes do grupo deve perguntar à turma se é necessário retomar algum aspecto e apresentar novas informações. Nesse momento, os colegas do grupo devem auxiliá-lo, esclarecendo as dúvidas que forem apresentadas.

### **Avaliação**

Ao final, cada grupo deve se autoavaliar, refletindo a respeito das seguintes questões:

- Como foi a exposição de cada participante?
- Os recursos usados contribuíram para a compreensão do assunto que foi apresentado?
- Todos usaram a linguagem adequada à situação?
- Como se comportou o público, durante as apresentações? Ouviu os colegas? Fez comentários? Registrou as informações importantes? Contribuiu para o sucesso do seminário?

### **Veiculação**

Façam cópias do material apresentado pelo grupo. Ofereçam uma delas para a biblioteca da escola e outra para um veículo de comunicação de sua comunidade, como jornal, rádio, TV, *site*, *blog* etc.

373

## **(Produção de gênero oral – Seminário)**

### **Anexo E**

#### **Roteiro da entrevista (Parte 1)**

1. O que você acha do livro didático de Língua Portuguesa adotado?
  - 1.a. Se você pudesse mudar algo no livro, o que seria alterado?
  - 1.b. O que você acha do trabalho com os gêneros textuais no livro didático adotado?
  - 1.c. Como estão distribuídas (reunidas, agrupadas) as partes (unidades, seções) do Livro Didático?

1.c.1 A parte de “Produção de textos” é a primeira?

1.c.Você segue a ordem do livro com base na sequência das páginas? Como você administra essa alternância?

2. Qual o espaço da oralidade nas propostas do livro didático utilizado?

3. Quais são os seus objetivos quanto ao ensino da língua materna?

#### **Roteiro da entrevista (Parte 2)**

1. Em sua prática de sala de aula, quais são as atividades em que você trabalha a oralidade?

1.1Quais são os gêneros orais trazidos por você para essa prática?

2. Você possui objetivos pré-estabelecidos com essas atividades ou você segue o livro? Quais são os seus objetivos com essas atividades? Eles são/foram atingidos?

3. Como você avalia a execução e os resultados dessas atividades? O que poderia ser melhorado?

4. Quais são as reações dos estudantes diante de atividades com gêneros orais?

5. Como você avalia a sua formação docente (inicial e/ou continuada) para o ensino da oralidade? Em sua opinião, o que é preciso para que haja um trabalho efetivo com a oralidade?